

Número 82

Diciembre 2003

ÍNDICE

Editorial: XXX Aniversario de Aula Abierta	3
Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria <i>Rafael Merino Pareja</i>	5
The cultural context of children's learning and identity in England, France and Denmark <i>Birte Ravn</i>	27
Políticas de formación-empleo para inmigrantes: análisis de una experiencia <i>María Paulina Viñuela Hernández, José Vicente Peña Calvo, Susana Torío López y Carmen Rodríguez</i>	51
Intervention for developmental pragmatic language impairments <i>Catherine Adams</i>	79
Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores <i>A. Victor Martín García y María José Rodríguez Conde</i>	97

Sección temática: Educación Superior	115
El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase	117
<i>Raquel Rodríguez, Jesús Hernández, Ana Alonso y Eliseo Diez-Itza</i>	
Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in Australian Universities	147
<i>Kevin Marjoribanks</i>	
Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad	161
<i>Jesús de la Fuente Arias y Fernando Justicia Justicia</i>	
La construcción del espacio europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia	173
<i>José Manuel Bautista Vallejo, Maite Gata Amaya y Begoña Mora Jauregualde</i>	
El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes	191
<i>María África de la Cruz Tomé</i>	

Editorial: XXX Aniversario de Aula Abierta

AULA ABIERTA ha cumplido treinta años. Es éste un acontecimiento notable, que merece conmemoración y reconocimiento al esfuerzo constante de muchas personas durante mucho tiempo. A los autores y lectores que han transitado por sus páginas y que han hecho de AULA ABIERTA lugar de encuentro permanente, creándolo y recreándolo. A los responsables editoriales, consejeros y revisores, que con su callada labor han dado forma y soporte duradero a aquella idea inicial, tan firme como incierta. A los equipos humanos al servicio del ICE y el conjunto de la comunidad universitaria, que han sentido siempre esta Revista como propia y le han prestado su dedicación y apoyo.

AULA ABIERTA nació con el objetivo simple y ambicioso simbolizado certeramente en su propio nombre: ser un foro de educación en libertad. Aquel objetivo hace ya mucho tiempo que se hizo realidad. Quizás la clave de su éxito y de su pervivencia sea ese reconocimiento explícito de que no se le pueden poner puertas al campo de la Educación. En 1973 estaba en marcha una transformación de gran calado en el sistema educativo de nuestro país y, desde entonces, hemos vivido en un contexto de cambios que expresaban la misma voluntad de permanente renovación que AULA ABIERTA ha tratado de impulsar durante este tiempo. En 2003, el panorama educativo del nuevo milenio es más multidimensional que nunca y trasciende fronteras geográficas, políticas y lingüísticas, hacia la convivencia en sociedades interculturales e internacionales.

AULA ABIERTA quiere estar en los nuevos escenarios donde se desenvuelve la actividad educativa y mantener su carácter plural y diverso. Este número conmemorativo simplemente está concebido como un mosaico que refleje esa intención: la formación profesional, el empleo, la inmigración, la autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje, la opinión de estudiantes y profesores, las condiciones y retos del espacio europeo de educación superior, la intervención pragmática en educación especial, las aspiraciones de

los jóvenes que acceden a la universidad en Australia, los niños que aprenden en Dinamarca, Inglaterra, Francia...; diversidad en suma de contextos culturales y de contenidos científicos, con una sección temática centrada en la educación superior que trata de representar el particular interés del ICE en la propia actividad universitaria ante las exigencias que plantea la convergencia europea.

AULA ABIERTA tiene ante sí muchos desafíos. Una efemérides cobra pleno sentido cuando contemplamos el camino que hemos recorrido como una lanzadera hacia lo que está por venir. Es más un seminario que un inventario. Una ocasión para expresar la voluntad firme de seguir diseminando experiencias, ideas y resultados de investigación al servicio de una causa tan necesaria como la que más: la educación de las personas y de las sociedades. El reto fundamental es siempre la continuidad. Para ello AULA ABIERTA debe seguir siendo permeable a nuevas formas de entender la Educación, esforzarse constantemente en mejorar su calidad y mantener siempre abiertas al mundo sus puertas de par en par. Es difícil adivinar lo que el futuro nos deparará, pero es más fácil afrontarlo con el respaldo de una historia dilatada y fructífera. Gracias a todos los que la han escrito.

Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria

Rafael Merino Pareja
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo muestra los principales resultados de tres grupos de discusión con profesorado de formación profesional, dentro de un proyecto más amplio de investigación sobre la evolución de la formación profesional en la educación secundaria post-obligatoria. Los profesores que han participado han elaborado discursos sobre los cambios introducidos por la LOGSE en la estructura de la formación profesional y en el currículum, y sobre las posibilidades de modificación de esta estructura (a través del curso puente entre CFGM y CFGS) y de revalorización social de la FP. También se reflexiona sobre las prácticas de alumnos y profesores para favorecer o entorpecer estos cambios.

Abstract

This article shows the main results of three discussion groups with vocational training teachers. These discussion groups are involved in a wider research project about the evolution of vocational training in post-compulsory secondary school. The teachers who are participated have elaborated discourses about the changes provoked by the LOGSE (educational law) in the structure and curricula of vocational training. They also talk about the chances for changing this structure (connecting the medium level of vocational training with the high level) and improving its social valuation. The article also reflects on students and teachers practices to promote or obstruct these changes.

La reforma de la Formación Profesional

A menudo cuando se aplican reformas educativas se privilegian datos cuantitativos respecto a la matrícula o al rendimiento, pero son pocos los

balances que se hacen de las reformas a partir de las voces de las quienes las están protagonizando. En este sentido, el profesorado (sobre todo el de bachillerato) sí ha tenido capacidad para hacer sentir sus posiciones respecto a la reforma educativa, sobre todo las posiciones contrarias. Pero hay poca investigación sobre los discursos y los posicionamientos de los profesores que han aplicado una de las transformaciones más grandes (y más silenciosas) de nuestro sistema educativo: la formación profesional. En efecto, una de las innovaciones más importantes de la LOGSE, y que curiosamente ni la LOCE ni la Ley de FP tocan, es la nueva estructura de la formación profesional, con dos ciclos cortos, uno después de la ESO y otro después del bachillerato. Esta estructura ya se intentó con la LGE del año 70 pero se malogró en la aplicación (Planas, 1986). Hemos hecho, en el marco de una investigación más amplia¹, tres grupos de discusión con profesorado de tres institutos de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona². En estos grupos se habló, entre otras cosas, de la valoración que hacían de la nueva estructura de la formación profesional, del cambio en el currículum y de las dificultades de revalorización social de la FP. En este artículo se hace un análisis del discurso generado en estos grupos de discusión, así como de las resistencias o de los mecanismos facilitadores del cambio en la formación profesional a partir de las prácticas de los mismos profesores.

De los itinerarios profesionales largos a la combinación de itinerarios académicos y ciclos de Formación Profesional cortos

La reforma que introdujo la LOGSE en la FP tiene dos grandes innovaciones. La primera es exigir el aprobado de la enseñanza obligatoria como condición para acceder a la FP. La segunda es la ruptura entre la formación profesional de cualificación básica y la formación profesional de cualificación especializada. El nuevo sistema combina la vía académica corta con ciclos de grado medio y la vía académica larga con ciclos de grado superior. El nuevo esquema es muy bien visto por el profesorado. La valoración más alta es de los CFGS, ya que tienen todos los ingredientes para tener éxito: los alumnos están más seleccionados y más preparados, son mayores y saben lo que quieren, el profesorado se puede dedicar intensamente a la especialidad, y la inserción laboral está funcionando muy bien. En cambio, los CFGM no tienen tanta consideración, se alejan mucho de lo que era la FP2 de antes. Algún profesor incluso llega a decir que son peores que la FP1, sin tener presente que ahora los alumnos están más selecciona-

dos, en principio, pero se quejan sobre todo de la carencia de motivación del alumnado. Y el centro privado investigado decidió renunciar a los ciclos de grado medio que tenía por la escasa demanda y por su poca valoración.

“...De hecho la FPI, los chavales, por el tipo de estructura social del momento, el mundo laboral, por el sistema de educación, por lo que sea, yo creo que la FPI estaba más considerada que actualmente lo que serían los ciclos formativos de grado medio. Estos ciclos formativos de grado medio no sé si hay mucha gente que se lo cree, no sé si la administración realmente se esfuerza para que funcione. Y muy a menudo van a parar a estos ciclos formativos, como decía la Mariona, muchos chicos que, no sé, por ejemplo, habían hecho la FPI de administrativo aquí, yo los había tenido de alumnos pero hubieran podido hacer perfectamente el BUP, pero no habían hecho el BUP porque querían esta rama profesional. Y en cambio, yo creo que ahora muchos chavales que van al ciclo formativo de grado medio, aunque tengan que tener aprobado el 4º de ESO, y antes no tenían por qué tener aprobado la primaria, pues es posible que carezca realmente esta vocación, por decirlo de alguna manera, de una profesión determinada, y que van en allá porque ya vienen rebotados de primero de bachillerato o porque se les ha aconsejado que no, porque los padres dicen: “Todavía eres demasiado joven para incorporarte al mundo del trabajo”. No sé, al fin y al cabo, socialmente, estaba mejor considerado y tenía más posibilidades a nivel laboral la FPI que no...” (Mercedes, centro C, profesora de administrativo).

Otra cuestión que profundiza la valoración negativa de estos ciclos es lo que dice esta profesora, puesto que recoge el fracaso de la vía académica larga, lo cual refuerza la idea de segunda opción, del mismo modo que el grado superior también es visto como la recogida del fracaso de la vía académica superior. El esquema es el mismo que el que hemos visto para el alumnado: el grado medio para los que no pueden ir al bachillerato (o para los que han fracasado en el intento), y el grado superior para los que no pueden ir a la universidad. Pese a esto, la estrategia de hacer el bachillerato para ir después a hacer un grado superior es una opción “digna” y parece que va en aumento. La relación con la universidad es más compleja. Un sector del profesorado ve el grado superior como una auténtica alternativa a la universidad, incluso defiende que los técnicos superiores están mejor preparados que los ingenieros técnicos a la hora de competir en el mercado de trabajo. Otros profesores, en cambio, sitúan el papel del grado superior como complemento, incluso alguno “vende” a los alumnos que el grado superior también es una vía para ir a la universidad sin pasar por la selectividad.

“Es que a muchos ya se las vende el ciclo así. (...) Ahora quizás ya no tanto, pero a comienzos de los ciclos, se vendía mucho a los alumnos de bachillerato esto: “Ve a hacer un ciclo, que así tendrás la nota para poder ir a la universidad si no has entrado, no tienes que hacer selectividad...”, y muchos entraban el primer día de clase, yo tengo por costumbre: “¿Cuántos os habéis apuntado al ciclo pensando en ir a la universidad?”, buah!, todas las manos en alto. Y después, a lo largo del ciclo, pues gente que había entrado con esta idea dice: “No, pero si con el ciclo ya he aprendido, esto ya me gusta”, ya encuentran el trabajo, están saliendo con un contrato y entonces no, y en cambio gente que había entrado en el ciclo muy desanimado del bachillerato, que se lo había sacado con penas y trabajos, con notas muy justas, “ostras, el ciclo es otra cosa, no?” Están sacando muy buenas notas... y se les sube la moral a base de bien. Y ya habían desistido de la universidad y deciden después. Quiero decir, que gira un poco...” (Teresa, centro C, profesora de administrativo).

Las comparaciones con el pasado son obligadas. En los grupos de discusión no han participado demasiados “nostálgicos”, aunque su mensaje ha sido recogido varias veces. De hecho, todavía hay un discurso nostálgico del sistema de formación profesional de antes de la ley del 1970. El sistema de oficialía y maestría es recordado como un sistema que preparaba bien a los alumnos y que ofrecía a la industria lo que necesitaba.³ Ahora bien, también aparece el discurso que revela la idealización de esta formación profesional, ya que se trataba de una formación muy reducida, había pocos alumnos y la opción de matricularse era más voluntaria. Además, el tipo de formación que se hacía era muy manual, en un contexto en el cual estos oficios tenían un cierto prestigio. El sistema de la LGE supuso una ruptura muy importante con el sistema anterior, porque integró la formación profesional en el sistema escolar, y hizo obligatoria la FP1 para los que no tenían el graduado escolar. Seguramente este fue uno de los elementos clave que supuso la “degradación” de la formación profesional, degradación entendida como pérdida de prestigio. Pese a esto, también aparece el discurso que la FP1-FP2 era mejor que la reforma de ciclos formativos realizada a partir de la LOGSE. La adaptación a los cambios siempre es difícil, pero la sensación de que las ganancias superan las pérdidas es mayoritaria en los profesores y profesoras que han participado en el estudio. Sí que se reconoce que el sistema anterior tenía sus virtudes. Por ejemplo, la FP1 para los graduados era muy interesante, puesto que tenía un componente vocacional necesario para los estudios profesionalizadores. La FP2, con alumnos ya seleccionados, con algunos que venían del BUP, tenía una dinámica buena, y una inserción muy elevada. Ahora bien, la necesidad de reforma era muy sentida, tanto por los

que defendían el tronco común hasta los 16 años como para elevar el nivel de la formación profesional.

Los itinerarios profesionales de cualificación baja/mediana, se configuran con tres variantes:

- Acceso directo de graduados de ESO al CFGM. Serían los alumnos que no ven claro hacer un bachillerato y/o tienen necesidades económicas por satisfacer.
- Acceso al grado medio después de haber fracasado en el bachillerato. Son, normalmente, los alumnos a los que se ha dado el título para que no quedaran fuera del sistema. Se les recomienda hacer ciclos, pero, por presión familiar o por ambición personal se matriculan en el bachillerato y al curso siguiente recapacitan y optan por el ciclo de grado medio.
- Acceso desde las pruebas de acceso. Aquí hay dos opiniones: Por un lado, un sector del profesorado defiende que las pruebas tienen que ser duras, que no supongan una devaluación del ciclo formativo por el hecho que entren alumnos sin una preparación mínima. Por otro lado, hay profesores que defienden unas pruebas más blandas para permitir a los alumnos que no han tenido éxito en la vía académica que lo prueben en la vía profesional, porque, de hecho, son el público potencial del grado medio, más que trabajadores en activo, que preferirán ir a las pruebas de acceso al grado superior, como veremos enseguida. Otra cuestión es que la preparación para las pruebas de acceso se deja abierta, por lo tanto, se externaliza del sistema educativo y se proyecta hacia el mercado de la formación no reglada.

Los itinerarios profesionales de cualificación alta, de manera paralela a los itinerarios cortos, también tienen tres variantes:

- Acceso desde el bachillerato: algunos profesores detectan que hay un aumento de las estrategias profesionalizadoras de alumnos que acaban la ESO y escogen bachillerato con la intención de hacer después un CFGS. Sería la opción más ajustada al diseño de la reforma.
- Acceso al grado superior porque no han superado la nota de corte en la selectividad o han fracasado en la universidad. Esto refuer-

za la idea de la segunda opción, y más cuando algunos de los centros estudiados orientan todos los graduados en bachillerato a hacer la selectividad para no cerrarse ninguna puerta. Este hecho, que parecería contradictorio con la trayectoria de formación profesional de los centros, hace que la selectividad se convierta en una especie de “reválida” del bachillerato.

- Acceso por las pruebas de acceso. A diferencia del grado medio, las pruebas de acceso son más utilizadas por trabajadores en activo que buscan la promoción laboral o un reciclaje, aun cuando la presencia de jóvenes con itinerarios académicos truncados es también muy importante.

Además de estas tres vías, hay dos vías más, una en proceso de extinción y otra más nueva y emergente. La vía a extinguir son los titulados de FP2, que durante los años de transición del sistema educativo han representado un porcentaje muy importante de los estudiantes de CFGS. Para el profesorado, el hecho que estos titulados quieran hacer un grado superior significa que reconocen en el CFGS una formación superior a la que tienen y que es claramente diferente de la FP2. La vía emergente es el curso de promoción o curso puente, del cual hablaremos con más detalle más adelante.

Especialización *versus* polivalencia del currículum

La otra gran innovación de la reforma de la formación profesional es el currículum, que pasa a ser totalmente específico, sin materias comunes. Este hecho es visto como positivo, excepto algunos comentarios, como que la inexistencia de materias instrumentales no permite recuperar o reforzar aquellos aspectos que no han quedado lo suficientemente fijados en la ESO, que se hace más pesado con tantas horas seguidas de especialidad, o que algunas asignaturas transversales tendrían que orientarse hacia la especialidad (por ejemplo, inglés orientado al mundo empresarial o al tecnológico). Pero en principio el bagaje teórico que tienen los alumnos que vienen de la ESO y del bachillerato permite que los ciclos formativos se focalicen en el ámbito tecnicoprofesional de la especialidad. Es más, en estos años de transición, si hay problemas de seguimiento, los tienen los alumnos que vienen de COU o de bachillerato, ya que los que vienen de FP2 ya tienen una base

tecnológica y pueden seguir con más facilidad que los que no han hecho nunca tecnología o lo han hecho como crédito variable.

El debate sobre el currículum más destacado en los grupos de discusión ha sido la tensión entre la especialización y la polivalencia. En este sentido, hay dos visiones diferentes. Por un lado, tenemos el discurso de la máxima especialización, un discurso que hace énfasis en los contenidos (en este sentido, estaría relacionado con la visión pedagógica tradicional) y en la aplicabilidad inmediata de los aprendizajes logrados. También sería el discurso del modelo cliente/proveedor⁴ respecto al tejido empresarial, en el sentido de que la formación profesional tiene que ajustarse al máximo a las demandas de los empresarios. Es una óptica a corto plazo, de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias y específicas para el dominio de un campo ocupacional concreto.

“...Un empresario no pide personal con unos conocimientos generales, sino con unos conocimientos generales y con unos conocimientos específicos. Cada vez se tiende más a la especialización. Antes un mecánico tenía que ser soldador, tenía que ser fresador, tenía que ser ajustador, tenía que ser tornero, tenía que ser matricero, tenía que serlo todo. Hoy no, hoy el tío que es matricero no tiene por qué saber soldar. Y el tío que es ajustador no tiene por qué saber calderería. Entonces vamos a cuestiones muy específicas, y los ciclos están montaos en teoría de esta forma, para ir a formar a la gente en aquello que nos está demandando el entorno, y no a la inversa, mira: “Esto es lo que tienes y tú apáñate con lo que tenemos”” (Manuel, centro B, profesor de mecánica).

Esta opción tiene un riesgo, según el segundo punto de vista: esta preparación tan concreta tiene el riesgo de quedarse fácilmente obsoleta por el cambio tecnológico tan rápido. Por lo tanto, el currículum de la formación profesional tendría que ser mucho más polivalente, tendría que poner mucho más énfasis en los procesos y procedimientos que en los contenidos concretos de una máquina o de un oficio muy especializado, puesto que esto es lo que permitirá a los alumnos tener la capacidad de adaptación necesaria para afrontar los cambios que seguramente tendrán a lo largo de su vida laboral. Se trata de una visión además largo plazo, más centrada en las necesidades del alumno que en las necesidades inmediatas de las empresas, que hace más énfasis en la adaptación, la innovación y las competencias transversales.⁵

“Lo que pasa, en honor a la verdad, a la hora de buscar trabajo, no sé si se ajusta tanto aquella especialidad con el trabajo. Yo, hoy por hoy, todavía

recomendaría ciclos que fueran más bien generales, porque a la hora de trabajar puedes adaptarte a muchos sitios. ¿Si resulta que has hecho una superespecialización, ponemos por caso, en materiales para prótesis dentales, sabrás mucho, no digo que no, trabajarás de esto? No estamos todavía como en Alemania o Austria, que tienen todo superorganizado. (...) Nosotros hemos tenido en estos últimos tres años bastantes matrículas al revés, gente que tenía un ciclo superespecializado se ha dado cuenta de que no iba a ninguna parte y ha venido aquí a hacer el más general” (Raúl, centro C, profesor de química).

La oferta de 135 ciclos diferentes dentro de las 22 familias profesionales parece que ha apostado por el currículum especializado, es decir, por la primera visión de las dos que hemos encontrado en el profesorado, aunque hay voces que opinan lo contrario, que la reforma ha supuesto una formación profesional menos específica que la anterior. En cualquier caso, dentro de cada familia hay ciclos más específicos y ciclos más genéricos, y esto provoca dos fenómenos que hemos encontrado de manera muy explícita en el centro privado. De entrada, este centro, cuando decidió qué oferta daba de formación profesional, la estrategia fue buscar los ciclos más generalistas dentro de las familias que históricamente hacían (administrativo, química y electrónica), precisamente para poder dar la visión más amplia de la profesión. Y después orientaban los alumnos para que fueran a hacer otros ciclos más específicos, para completar su formación. También se habían encontrado que alumnos que habían hecho un ciclo demasiado específico se habían dado cuenta que estaban limitados y habían acudido al centro para hacer el más genérico, para tener una preparación más adecuada en un campo más amplio. En definitiva, se abre un nuevo escenario en el cual se pueden acumular ciclos formativos sin una gradación de nivel, de hecho discontinuos, que por el momento no afecta a un porcentaje demasiado elevado de los alumnos, pero es posible que aumente en los próximos años, también como respuesta ante la disminución de la demanda potencial de formación profesional. Es decir, que la solución al dilema especialidad/polivalencia se puede resolver con itinerarios de formación profesional acumulativos y reversibles.⁶

“Yo creo que estos ciclos, lo que quizás se tendría que pensar es, a ver, los más generales, que son los que hemos escogido aquí (en el centro), de las diferentes ramas hemos escogido aquellos ciclos más generales, que daba más salidas, pero que también quizás tendríamos que ir orientando a los alumnos decir: “Bueno, haz un ciclo, así más general, y después combinar dos ciclos”.

Y esto algún alumno ya lo va viendo, que la cosa puede ir por aquí. Este año, en administración y finanzas, dos o tres al acabar dicen: “Yo el año que viene no quiero ir a la universidad, quiero ir a otro ciclo pero ya más especializado dentro de esta...” (...) Yo a veces a los alumnos les digo: “No os quedéis con un ciclo, podéis ir haciendo más ciclos, y pensar que un poco la idea ha de ir por aquí, necesitamos todos irnos reciclando, no penséis que habéis hecho el ciclo y ya habéis acabado, constantemente tendréis que ir haciendo...”” (Nuria, centro C, profesora de administrativo).

Otra consecuencia atribuida al cambio del currículum es el cierre o aislamiento de las especialidades. Este hecho hace que se pierda “el ambiente”, es decir, que los procesos de identificación con el instituto se desdibujen y queden relegados sólo a la especialidad. Es posible que la introducción del bachillerato en los antiguos centros de FP haya contribuido también a este fenómeno. En cualquier caso, el sentimiento para profesores y para alumnos que han vivido los dos sistemas es de pérdida del instituto como referente identitario.

“Yo antes veía que había más unión... se hacían más salidas, hacían más fiestas aquí, se organizaban más fiestas, bailaban, se conocían más entre chicos y chicas... Ahora, claro, cada uno está muchas horas colocado en un determinado espacio (...), en un determinado espacio, los otros están en otro determinado, y están ya... ya los aislamos un poco nosotros, respecto a horarios, talleres, aulas y tal, también los aislamos. Después tienen media hora de patio, que continúan aislándose. No sé, lo que son las relaciones humanas se ha perdido bastante, yo creo. Antes en el instituto había un ambiente, no sé como explicártelo, el primer año que hicimos ciclos formativos yo pensaba que me daba una depresión. Porque por la tarde aquí a las seis primero que no había tantos grupos, porque, claro, empezamos con los que hacían primero, había poca gente, era como una escuela, siempre lo decíamos, era una escuela fantasma, no había... Yo encuentro esto, que también ha roto un poco las relaciones entre ellos, entre los chavales... No sé, van mucho a automoción, automoción, los de metal a metal, las chicas con las chicas... (...) Claro, si ven la escuela como un lugar donde sólo es estudiar, aburrirse, estudiar, aburrirse, trabajar, trabajar... Yo, ¿ves?, es una de las cosas que respecto a la FP lo veo, la FP había más piña, más ambiente” (responsable escuela-empresa centro A).

La reforma de la reforma: el curso de promoción y el retorno al itinerario largo de Formación Profesional

La posibilidad de conectar el CFGM con el CFGS es una cuestión que ha suscitado mucha controversia en el seno de los grupos de discusión. El curso 2000-01 se introdujo en Cataluña de manera experimental un curso de promoción (vulgarmente conocido como curso puente) para que alumnos que se han graduado de un ciclo formativo de grado medio puedan acceder al grado superior con unos conocimientos más o menos homologados con los bachilleres, que iguallen las condiciones de acceso al ciclo de grado superior. Hay un punto de vista bastante compartido sobre este curso de promoción, pero es un punto de vista ambivalente. De entrada, el rechazo es general, porque se ven más inconvenientes que ventajas. El miedo general es que, a causa de este curso puente el grado superior se devalúe y se pierda lo que se ha conseguido con la actual reforma. Se quiere defender el diseño actual para reafirmar el prestigio que en poco tiempo ha conseguido el grado superior, por el hecho de tener una base de bachilleres, y porque abrir la vía a alumnos que han basado su formación sólo en aprendizajes técnicos haría rebajar el nivel del grado superior, y por lo tanto, perdería parte de su prestigio.

“Yo veo el peligro de que queriendo salvar (el grado medio), que vaya más gente al grado medio, la puerta al final se abra demasiado y nos carguemos el grado superior” (Toni, centro C, profesor de física).

Este sería un argumento de tipo corporativo, elaborado sobre todo por el profesorado de los CFGS. Pero también hay otro argumento más ideológico, y es que la generalización de este curso puente representaría una regresión a la doble red, que es precisamente lo que la reforma de la LOGSE ha intentado romper. De alguna manera, sería una contrarreforma poco aceptable para los defensores más convencidos de las virtudes de la reforma educativa.

“Quizás el escalado que se ha hecho tendría que haberse investigado más, porque tenemos un problema muy fuerte, y es que en el grado medio tenemos una vía muerta, que ahora la quieren abrir con el curso puente ese, que a mí me da mucho miedo esto porque de alguna manera estamos volviendo a lo que sería la antigua FP. Es decir, si volvemos a abrir una vía, volvemos a lo mismo. Pero por otro lado tampoco le puedes cerrar esta puerta a este alumno” (Joaquín, centro B, profesor de mecánica).

De todos modos, no deja de ser una paradoja: para dar más prestigio a la formación profesional, reivindicación histórica del profesorado de FP, la vía es hacerla más restrictiva y selectiva.⁷ El caso del grado superior es muy claro en este sentido, puesto que se trata de recuperar la idea inicial de la FP2 de la ley del 1970, una formación profesional para bachilleres, es decir, para buenos estudiantes. Conectar la vía profesional corta con la vía profesional larga volvería a dejar el camino de la FP para los estudiantes malos, y además, éstos han obtenido el graduado en secundaria precisamente para que puedan acceder al grado medio. En definitiva, sería volver a la doble red.

Los argumentos en contra del curso puente generan un consenso considerable entre el profesorado. Pero, como decíamos, las posiciones son muy ambivalentes, puesto que la mayoría de los profesores que han participado en los grupos y que defienden la restricción del curso puente, también aceptan que, tal y como está definido el grado medio es un itinerario terminal que aboca al mercado de trabajo quizás prematuramente o con una cualificación insuficiente. Y esto limita las posibilidades de promoción laboral, ya que obliga a insertarse en el mundo laboral en oficios de baja cualificación para poder después, con las pruebas de acceso, acceder al grado superior y poder optar a ocupaciones de más cualificación y reconocimiento social. La solución vuelve a presentarse en forma de paradoja, puesto que permitir un itinerario continuado de formación profesional dentro del sistema educativo amplía las posibilidades de una minoría que llega al nivel más elevado, pero refuerza el papel subordinado de la formación profesional.

“(Un alumno) podía empezar en grado medio, en primer grado, y podía tener una continuidad con el segundo grado, ¿no? Si el alumno se iba superando y podía acabar toda la FP al nivel de quinto que había antes, y ahora, por eso han creado estos cursos así, que todavía no está claro qué va a ser (...). O sea, un chaval, para mí es una crítica (...), que a los 17 años se le ha dado la posibilidad, habiendo acabado el graduado escolar, de seguir con una especialidad profesional, que a los 17 años se le corte el camino. O sea, realmente a este chaval se le ha dado la posibilidad de hacer un año o dos años, pero no más. Entonces, ahí antes no estaba cortada, es más, si el chaval se superaba y podía seguir, podía llegar a la universidad. Era un poco más largo que a través de bachilleratos, pero podía llegar, tenía las dos cosas. Y ahora, a los 17 años, realmente, está el problema de ¿“qué hago?”, se tiene que reenganchar a hacer otro ciclo de grado medio, o volver al bachillerato, o ahora esto que es un...” (Isabel, centro A, profesora de administrativo).

En este sentido, el establecimiento de un curso puente generalizado permitiría disminuir la presión que tiene actualmente el bachillerato, puesto que los alumnos (y las familias) optan más por el bachillerato que por un grado medio porque no quieren una salida del sistema educativo tan pronto, aunque las aptitudes para el estudio no sean las óptimas. En cambio, con el curso puente y la posibilidad de llegar al grado superior, muchos padres no presionarían tanto a sus hijos para que se matricularan en el bachillerato, y algunos alumnos optarían directamente por la vía profesional, ya que, sí el objetivo es llegar al grado superior, siempre será más atractivo acceder por el grado medio. Así, el bachillerato no tendría tanta demanda ni tendría las tasas de fracaso en primero que tiene ahora.

“Te arreglan el bachillerato. Porque toda esta gente que es reticente a ir al ciclo de grado medio, porque un año o dos y ¿después qué?, prueban el bachillerato a ver qué pasa. Si no tienen éxito, ya irá al ciclo. En cambio, si este puente ya está más definido, pues bueno, que se vayan al ciclo, porque igualmente puede llegar a un grado superior. Y ahora este puente está pero de aquella manera. Entonces el bachillerato...” (Elisa, centro C, profesora de administrativo).

Una parte del profesorado también lo aceptará, siempre y cuando sea un curso exigente y selectivo, es decir, que iguale de verdad el nivel con el bachillerato, ya que sí no sería condenar a los alumnos al fracaso, porque el nivel del grado superior no se quiere rebajar.

“...Yo no encontraría mal que realmente hubiera este curso puente, y que este curso puente fuera de materias comunes, no profesionales, para poderse enganchar y superar lo que no han hecho en el bachillerato. Yo estaría de acuerdo en que se hiciera esto, porque sí no el ciclo de grado medio no tendría ningún sentido. (...) (Tendría que ser uno curso) muy serio, y no profesional, sino a una primera, tienes el ciclo formativo de grado medio, haces unas materias comunes por compensar el que no has hecho al bachillerato y después haces lo que es el ciclo formativo de grado superior. Hay muchos compañeros que con esto no estarían de acuerdo, los mismos... algunos sindicatos que tampoco están de acuerdo con esto. Yo particularmente lo vería bien, si no el ciclo formativo de grado medio... se irá anulando (...). Este curso tendría que ser de mucha exigencia, que no pudiera aprobar todo el mundo (...). El hecho de que realmente les sirva o no dependerá de la exigencia del curso, y a mi manera de ver tiene que ser duro, un curso exigente, porque, porque si no devaluaremos la FP de grado superior” (Mercedes, centro C, profesora de administrativo).

Aunque también podemos encontrar argumentos a favor de un curso de promoción “especial”, que no necesariamente homologue en conocimientos al bachillerato:

Leandro (profesor de automoción): Yo creo que, a ver, dejemos pasar algún tiempo para analizar el curso de promoción. Porque, claro, tú dices que en un año no le podemos poner todo lo que se aprende en un bachillerato. Cierto. Pero igual, igual, y se tiene que poner entre comillas porque no lo sabemos todavía, igual es que las herramientas instrumentales de cálculo, de expresión, castellano-catalán, de conocimientos de historia, etcétera, no tienen que ser los mismos, para un alumno que tiene que hacer una licenciatura, la que sea, que para un alumno que quiere hacer un grado superior (?), que estamos hablando de estudios de secundaria, que es diferente” (Centro A).

En definitiva, tendremos que ver si no vuelve a pasar lo mismo que con el decreto de desarrollo de la formación profesional del año 1974, que regulaba como excepcional la conexión de la FP1 con la FP2 con un curso complementario y esta vía excepcional acabó convirtiéndose en la vía mayoritaria de acceso a la FP2.

La valoración social de la Formación Profesional

Para acabar el artículo, unos apuntes sobre las reflexiones que hacen los profesores sobre las funciones sociales de la FP y el reconocimiento de la sociedad de estas funciones. Los centros públicos tienen claro que tienen una clientela que proviene de las clases populares. Es más, algunos piensan que la formación profesional tuvo una función más asistencial que formativa en aquellos territorios poco integrados, que son los que ocupan la mayoría de centros de FP públicos.

“...En X (la población) como en la mayoría de centros periurbanos o cercanos de este pueblo, de esta ciudad, pasó lo siguiente: hay un instituto de bachillerato, al cual acceden el 10% de la población de 14 años y el resto está simplemente desescolarizado. Teniendo cuenta que X se construyó con inmigración de otras zonas del Estado, y que aquellos años había overbooking de niños de 14 años en las calles, o sea, estaba lleno.(...) Yo considero que la FP en aquel momento lo que hace es escolarizar y socializar y un poco atenuar ese problema social grave que tenía X. Que no era pequeño, estamos hablando de un X de hace 30 años donde había bandas infantiles, donde

empezaba a haber un problema evidente de drogadicción a todos los niveles, un problema de realidad... y la FP nace y da cabida a toda esa gente. Y para la mí la FP de aquellos momentos, a pesar de que era estudios de iniciación profesional, fundamentalmente el objetivo era otro, era calmar aquella gente que venía de una EGB sin acabar; venía gente de sexto, de quinto, de tercero... el objetivo no era trabajar, porque no había trabajo, o sea... aquello era la FP de aquellos tiempos, con más ilusión que otra cosa (...). En un principio aquí, y supongo que en Badalona, Santa Coloma, Sant Boi, todos estos...” (Leandro, centro A, profesor de automoción).

También se puede hacer la lectura del control social, es decir, la FP era una forma (barata) de apartar los jóvenes de medios obreros y con fracaso escolar de las calles, puesto que la alternativa a la desescolarización prematura fue el instituto de FP, sobre todo durante la crisis económica y social de la transición española. Poco a poco esta visión ha perdido fuerza y ha ganado fuerza el discurso de la estratificación, como veremos en el apartado siguiente.

El centro privado tiene muy claro que tiene un filtro económico que evita que las familias con poco poder adquisitivo se matriculen. Y también tiene claro que hay un segmento de las clases medias que no ven malamente la opción de la formación profesional para los hijos desorientados o que no han tenido éxito en los estudios académicos, y los centros privados son la opción escogida.

“Además, la cuota ya es un filtro. Lo que tienen que pagar los alumnos es un filtro, no vendrán aquí muchos chavales inmigrantes que han llegado... esto no nos engañamos. Estamos en un barrio que no es la Barceloneta, o que no es Sant Feliu, o que no es el Prat, y también, pues nosotros los inmigrantes que tenemos, que cada vez más, pero quizás las posibilidades económicas son un tanto más fuertes, y los niños problemáticos de nuestra escuela en la ESO no están relacionados justamente con este tipo de alumnos, sino a lo mejor, esto, gente de clase media, algún hijo de algún profesor universitario y tal, con poca dedicación de las familias, de tiempos y de todo eso, un descontrol de niño, pero que no es...” (Mariona, centro C, profesora de administrativo).

Pese a esto, el rechazo de las clases medias, sobre todo de las que tienen estudios superiores, a la formación profesional por el riesgo de desclasamiento es muy importante. Es más, aunque se insista en la bondad de la formación profesional como plataforma de promoción sociolaboral, la

vía para las clases medias y para las clases populares con intención de movilidad social es la universitaria. el ejemplo más contundente es que los mismos profesores de FP, que son los que hacen una promoción más apasionada de las virtudes de la FP, sobre todo de grado superior, que defienden la superioridad respecto a algunas carreras universitarias, hacen esta promoción para los otros, puesto que no lo han aplicado en su casa. Sus hijos también van a la universidad, como el caso de un profesor de mecánica con dos hijos universitarios, que defendía que los alumnos de su centro salen con más posibilidades de encontrar trabajo y más bien remunerado que sus hijos, pero, aún así, han ido a la universidad (también hace falta decir que era una visión muy a corto plazo, en la etapa inicial de inserción después de la Universidad; sería necesario estudiar si a largo plazo cobra más un médico que un mecánico).

“...Hay una serie de gente en las escuelas... psicólogos, pedagogos y compañía, que recomiendan a las familias: “Miro, su hijo no sirve para tal, mándelo a formación profesional”. Y sigo creyendo que están equivocados, porque es necesario tener técnicos y buenos técnicos, y que tienen mucha más salida profesional un técnico de formación profesional, sea de grado medio o de grado superior que un diplomado o un licenciado universitario, y te lo digo bajo el punto de vista de la experiencia personal. Yo tengo dos hijos universitarios en mi casa que están ganando menos... y llevan trabajando cuatro o cinco meses, y están ganando menos que uno de los chicos que acaba de salir de aquí de grado medio. Y son licenciados universitarios, una carrera de cinco años y tal... uno veterinario y la otra óptica...” (Manuel, centro B, profesor de mecánica).

La estructura social de la FP también estaba marcada por el tipo de familias o ramas de actividad. Es decir, las posibilidades de llegar a los niveles más elevados de la FP eran más grandes para las familias administrativa, de electricidad y química. Esto, ha sido perfectamente vivido por el profesorado, que reservaba etiquetas diferentes para cada especialidad (los de mecánica eran más *heavies*, los de química más “bohémios”...). Estas especialidades de estatus más elevado tenían una demanda más fuerte, que no siempre se podía satisfacer; tenían un porcentaje más elevado de graduados escolares, y esto marcaba diferencias que el profesorado controlaba perfectamente. Además, tanto los alumnos como el profesorado sabían que eran las especialidades que podían dar acceso a trabajos más “intelectuales”. En cambio, la FP de mecánica, metal o jardín de infancia era donde iba a parar el grueso de certificados escolares, y que también eran conscientes de que

estaban destinados a trabajos más manuales (ensuciarse las manos los mecánicos, cuidado de niños).

“José (profesor de mecánica): Inclusive había una percepción ya, individual, de su nivel, que implicaba una elección determinada, en la mayoría de los casos. Por ejemplo, lo que ha caracterizado por lo general a los mecánicos, y los de automoción, ha sido, por lo general, ellos consideraban que venían a hacer prácticas, a hacer prácticas profesionales, que es lo que ellos pensaban (gesto de trabajar con las manos). Y aquéllos que hacían la opción o bien administrativo, o bien electrónica, era gente que ya ellos se situaban socialmente a un nivel más superior.”

(...)

Pedro (profesor de historia en la ESO): Ahí había más gente porque era mejor la expectativa, porque normalmente los que iban tenían el graduado, mientras que en mecánica, automoción o tal...

Joaquín (profesor de electrónica): Y en electrónica pasaba lo mismo, que había muchísima gente que tenía el graduado y a mecánica y automoción... iban menos” (Centro A).

Las familias profesionales están, como es sabido, muy marcadas por el género. Aquí el profesorado es plenamente consciente, y no ha tenido un papel como agente de cambio, con iniciativas que pudieran modificar de alguna manera este hecho. La división sexual del trabajo en los trabajos subalternos es mucho más marcada que en los trabajos más cualificados y seguramente menos sujetos a cambios socioculturales. Como máximo se ha hecho algún intento de coeducación, mezclando chicos y chicas en asignaturas comunes, pero el peso de la socialización de género es muy fuerte,⁸ incluso cuando profesores de mecánica reconocen que las chicas están más capacitadas que los chicos para la fabricación mecánica de precisión, puesto que requiere unas habilidades (paciencia, detalle, precisión) que han desarrollado más las chicas (el ejemplo que salió en un grupo de discusión es el aprendizaje de la costura). En cualquiera caso, la posibilidad que más se visualiza es la introducción de chicas en ámbitos masculinos (sería el caso actual de la informática), pero todavía es muy difícil que los chicos entren en el campo de la atención a las personas (educación infantil, sanidad).

Conclusiones

Finalmente, de la información analizada en los grupos de discusión, podemos destacar los siguientes puntos que resumen la problemática actual respecto a la formación profesional y las posibilidades de su reforma:

- Los CFGS, a diferencia del grado medio, tienen una consideración mucho más elevada. De hecho, es el gran éxito de la reforma de la formación profesional, pese a que también se nutre de alumnos que no pueden ir a la universidad o que lo han intentado pero no han tenido éxito. Pero el hecho de tener una base de bachilleres ha dado más prestigio al CFGS y el profesorado está mucho más contento y mira con los intentos de disminuir el nivel de los CFGS.
- El acceso al CFGM tiene tres vías: alumnos con el título de ESO que no ven claro hacer el bachillerato, alumnos que lo han intentado y han fracasado, y alumnos que hacen las pruebas de nivel. Respecto a las pruebas de nivel, hay dos posiciones: una posición defiende que sean duras, puesto que se tiene que mantener el nivel alto de la FP; y la segunda defensa que sean blandas, puesto que se tiene que procurar dar una segunda oportunidad a los alumnos que han fracasado en la enseñanza obligatoria.
- El acceso al CFGS también tiene tres vías parecidas: alumnos que después de la ESO han optado por hacer el bachillerato porque ya pensaban hacer un CFGS después; alumnos que tras el bachillerato han fracasado en la selectividad o en los primeros años de carrera y optan como segunda opción por un CFGS (esta es una opción utilizada por algunos centros para captar alumnos y por decirles que después el ciclo podrán optar a una diplomatura sin necesidad de la selectividad); y alumnos que acceden a través de las pruebas de acceso. Aquí hay consenso: tienen que ser pruebas duras para mantener el nivel. Las pruebas de nivel son utilizadas por alumnos con itinerarios académicos truncados. Hay una cuarta vía, recesiva, que son los titulados del antiguo sistema, y una quinta, emergente, que es el curso de promoción.
- El curso de promoción o curso puente se encuentra delante de otra paradoja: se ha planteado para dar salida a los titulados de CFGM, que se encontraban ante de un callejón sin salida, o más bien dicho, sólo tenían una salida laboral, que en muchos casos es considerada prematura (por el profesorado, por las familias y por un sector del

alumnado). Ahora bien, si se conectara con el CFGS y la vía se ensanchara, éste perdería su atractivo y se devaluaría. Por lo tanto, las posiciones son muy ambivalentes. Prácticamente nadie ha negado la posibilidad de ofrecer a los alumnos de CFGM de poder hacer “el salto”, pero se niega mayoritariamente rebajar los planteamientos de la formación profesional de grado superior. El resultado es que la condición para la aceptación de este curso de promoción es que sea exigente, que nivele las condiciones de entrada al grado superior con las de los bachilleres.

- La condensación del bachillerato, que ya ha quedado reducido a dos años, a un año, que sería el curso puente, no es posible, según algunos profesores, ya que se pretende dar unas asignaturas de bachillerato a unos alumnos que han hecho un CFGM precisamente porque no querían hacerlo después de la ESO o han fracasado en intentarlo. Por lo tanto, la salida más probable sería un bachillerato “especial”, una especie de bachillerato “laboral” de menos categoría que el científico o el humanístico. Una ventaja añadida del curso puente es que haría disminuir la presión que tiene el bachillerato, ya que alumnos y familias verían más claro optar por un CFGM después de la ESO si tuvieran posibilidades de seguir itinerarios largos de formación profesional.
- La reforma del currículum ha provocado un debate sobre la especialización o la polivalencia de los perfiles profesionales y formativos. Aquí de nuevo se encuentran dos concepciones de la enseñanza-aprendizaje. La concepción más tradicional da más importancia a los contenidos especializados y a la aplicabilidad inmediata en el mundo laboral de los conocimientos aprendidos y, por lo tanto, está más atenta a las demandas a corto plazo de los empresarios. La concepción más innovadora apunta a la polivalencia y hace énfasis en los procedimientos y las capacidades transversales del alumno para poder desarrollarse en contextos laborales empresariales cambiantes. Contrariamente a lo que sucede con la ESO, el planteamiento de la reforma coincide más con la primera posición. Estas dos posiciones también denotan dos maneras de entender la relación entre la formación y el tejido empresarial: una relación de cliente/proveedor con las empresas, es decir, la formación profesional tiene que proveer los titulados y las competencias que pidan los empresarios; o bien una relación más centrada en las necesidades a medio y largo plazo del alumno y a aumentar sus capacidades de

adaptación y de innovación. La solución que se apunta al dilema entre especialización y polivalencia es la combinación y acumulación de ciclos de perfiles más abiertos con ciclos de perfiles más cerrados.

- Es muy difícil que la formación profesional adquiriera más consideración social si es rechazada por las clases medias o si, cuando se dirige a las clases populares, tiene funciones más asistenciales que formativas. La reforma de la FP ha hecho disminuir esta función más asistencial, que ha pasado a la ESO, pero el rechazo al trabajo manual como vía de promoción sociolaboral continúa afectando buena parte de la sociedad. Tampoco puede adquirir más prestigio si ni las mismas personas que la defienden de manera enconada (el profesorado de FP) no envían a sus hijos a la FP. Las familias de clase media que, por diferentes razones, aceptan para el hijo o hija una opción profesional, acostumbran a escoger centros privados que les aseguren una cierta endogamia social.
- El mundo de la FP con la LGE era más complejo que la imagen que proyectaba al exterior. Había toda una gradación, una estructura social interna que dividía las diferentes familias profesionales en función de la composición del alumnado, el prestigio del oficio, la autoestima y la autodefinición del alumnado y del profesorado, etc., aunque había un nexo de unión, un nexo socializador que tenía en el instituto de FP el elemento nuclear de este proceso identitario. La reforma parece que ha desdibujado estas diferencias internas, ya que no se viven con la misma intensidad, pero también ha desdibujado la adscripción identitaria de alumnos y profesores a la FP, puesto que los centros han perdido su especificidad y los ciclos, al perder las materias comunes, han acontecido círculos aislados los unos de los otros.

Notas

¹ Se trata de la investigación realizada en mi tesis doctoral, leída en julio del 2002 con el título: *De la contrareforma de la formación profesional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu.*

² Los tres centros estudiados habían sido Institutos de Formación Profesional: el centro A es público, está ubicado en una zona periférica y tiene un alumnado de clases populares; el centro B también es público pero está ubicado en una ciudad mediana con un sólido teji-

do industrial, tiene una tradición casi centenaria y un alumnado bastante interclasista; el centro C es privado y tiene un alumnado fundamentalmente de clase media

- 3 La valoración de la formación profesional depende, lógicamente, de la posición del profesorado respecto a su disciplina académica o profesional. En una comparación hecha a mediados de los años ochenta entre el sistema de antes de la LGE y el nuevo sistema LGE, “los profesores de más edad y del área técnica son más partidarios de la centralidad de lo técnico y buena parte consideran que la FP ha empeorado en vez de mejorar el sistema antiguo —54% piensan que era mejor la antigua Oficialía y Maestría, sólo 14% que es mejor la FP actual—. Los profesores del área común se inclinan más por la formación cultural, y no están de acuerdo ni con el sistema antiguo ni con el nuevo. Y todavía quedan en medio los profesores de Ciencias” (Carabaña, 1988).
- 4 De manera análoga a los dos modelos de relación entre alumnos y oferta de FP, también se establecen dos modelos de relación entre empresas beneficiarias de la FP y la oferta formativa. Una visión dominada por el efecto oferta sería cuando las empresas usan aquello que produce el sistema educativo (de hecho, es lo que ha pasado en Europa a las últimas décadas), (Béduwé, Planas, 2001). La visión contraria es la que conceptualiza la oferta de formación en función de las demandas de las empresas, sitúa los centros de formación como proveedores de los demandantes de titulados.
- 5 Esta discusión también se da en el ámbito europeo, con una tendencia dominante de la segunda perspectiva, es decir, hacia la polivalencia y una menor especialización del currículum profesional, aunque con algunas tensiones: “Existe una cierta tensión entre la necesidad de los individuos de ser muy flexibles y amplios en el dominio de sus habilidades, de equiparse para un mercado laboral en el que el cambio es constante, y las exigencias inmediatas de los empresarios. Los pequeños empresarios franceses, por ejemplo, expresan insatisfacción con la reducción del contenido práctico del CAP —la cualificación tradicional de los oficios—, al considerar que su creciente integración en un sistema general más orientado hacia la educación reduce el valor que ésta tiene para ellos” (Green, Leney, Wolf, 2001, p. 176-177). Curiosamente, los dos únicos países europeos que han introducido en los últimos años nuevos currículum especializados, en contra de la tendencia europea, han sido España y el Reino Unido (Green et al., 2001, p. 177). Esto en parte es debido a la visión predominante del sistema educativo como “proveedor” de títulos ajustados a las necesidades del sistema productivo. Y al parecer, con la nueva ley de formación profesional no sólo no se elimina tanta variedad de titulaciones y familias, sino que se abunda en la necesidad del sistema educativo de ofrecer títulos para cada segmento de actividad. Como ejemplo, en el documento *Necesidad de la ley. Datos acerca de la situación actual de la Formación Profesional*, preparatorio para el proyecto de ley (www.mec.es/ley/fp/notaprev.htm), se diagnostica que la oferta de FP está demasiado centrada en la demanda de los alumnos y olvida las necesidades del sistema productivo, y que es necesario reorientar a los alumnos a los sectores que generen más ocupación o crear otras especialidades: “Por otra parte, están surgiendo en España algunas actividades para las que no existe titulación correspondiente, como el tratamiento de la piedra ornamental” (página 6 del documento). La visión “adecuacionista” es tan clara como improbable que se pueda lograr.
- 6 Según Gairín, el debate entre currículum especializado y currículum generalista es un falso debate, puesto que se trata de conseguir un difícil equilibrio entre los dos polos: “El

currículum ha de atender ambas necesidades: generar la aptitud para conseguir con facilidad los requisitos de los perfiles detectados y conferir el potencial ocupacional que permita decantarse hacia nuevas actitudes y nuevas ocupaciones” (Gairín, 1999, p. 11-12). Una propuesta del Departamento de Enseñanza que adelantaría en la acumulación de ciclos es la reforma del currículum que quieren hacer, que permitiría convalidar créditos de diferentes ciclos (Rosa María Fortuny, directora general de FP, declaraciones al Foro de Educación Retos de la FP Hoy, ICE de la UAB, 15 y 16 de febrero de 2002). Esto facilitaría, y además es el objetivo buscado por la Consejería, que los jóvenes tuvieran más de un título.

⁷ Es lo que normalmente se denominaba “dignificar” la formación profesional, todavía no lo suficiente reconocida socialmente: “Actualmente, la formación profesional padece todavía, especialmente en los ciclos de grado medio, de poca consideración social porque, como explica este profesor de universidad: “Se tendría que informar a los chavales, a los padres, porque los padres actualmente lo que quieren es que los chavales vayan a la universidad (...) la FP hay que dignificarla”” (Manzano, Teixidó, 2000, p. 34). O en palabras de De Pablo, es necesario evitar “contaminar” la FP del fracaso escolar (De Pablo, 1996).

⁸ Y curiosamente, cuando se han hecho estas estrategias de mezclar chicos y chicas de diferentes especialidades, no se ha mezclado el nivel académico. Parece que es más fácil trabajar la diversidad de género que la de rendimiento académico:

“Pedro (profesor de historia en la ESO): ...Porque cuando hacíamos las mezclas poníamos administrativos y electrónicos, o sea, administrativas y electrónicos juntos porque eran los que tenían más nivel, y si acaso, químicos. Y en cambio, poníamos mecánicos...”

Isabel (profesora de administrativo): Pero se intentaba poner mujeres...

Pedro: ...hogar de infancia...

Isabel: Ah, vale, jardineras.

Pedro: Infancia y automoción, porque era los niveles más bajos. Había como dos... dos niveles” (centro A).

Referencias

- Béduwé, C. y Planas, J. (2002). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: INEM, Colección Estudios Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- Carabaña, J. (1988). Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. En: J. GRAO (coord.), *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea.
- De Pablo, A. (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 137, 137-161.
- Gairín, J. (coord.) (1999). *Anàlisi i viabilitat dels cicles formatius de grau superior a la UAB i a Cerdanyola del Vallès*. Barcelona: UAB (mimeo).

- Green, A.; Leney, T. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Manzano, R. y Teixidó, M. (2000). *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Planas, J. (1986). La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 5, 71-112 .

The Cultural Context of Children's Learning and Identity in England, France and Denmark

Birte Ravn

The Danish University of Education

Resumen

El artículo analiza resultados de un estudio comparativo europeo efectuado con jóvenes de 12-14 años sobre la influencia de los contextos socio-culturales en su percepción del aprendizaje y en la construcción de su identidad como individuos que aprenden y como personas. Se investigan los nexos que se establecen entre las políticas educativas, las estructuras y organizaciones escolares, las interacciones profesor-estudiante, las actitudes y valores de los grupos de iguales, y las características de los ambientes familiares y comunitarios en el proceso de construcción de la identidad personal de los alumnos. Se analizan las diferentes raíces y prioridades socio-educativas que se establecen en tres países y sus efectos diferenciales sobre la organización de los centros académicos y el aprendizaje: los centros, los profesores, las relaciones profesor-alumno y padres-profesores, y la percepción que tienen los alumnos sobre su proceso de aprendizaje en los centros. El estudio propone elaborar una teoría social del aprendizaje que vincule aspectos socio-históricos (cultura nacional), interpersonales (subcultura de los grupos e iguales) e intra-individuales (biografía personal), que es el objetivo con que se ha llevado a cabo este estudio comparativo.

Abstract

The article will present and discuss findings from a comparative study of 12-14 year old learners across Europe on how the socio-cultural context influences their perceptions of learning and construction of an identity as a learner and as a person. The study considers how the nexus in policy, school organization and structures, in teacher-student interactions, in the attitudes and values encountered from peers, homes and communities create the stage on which the individual pupils engage in the work of constructing their identities. The study is now published in "A World of Difference? Comparing Learners Across Europe". Open University Press. November 2003. The article outlines the different educational roots and priorities in the

three countries and how life and learning consequently was organised very differently in the study schools in the three countries; the school, the class, teacher-pupils and parent-teacher relationships, and then how the pupils themselves experienced and perceived life and learning in school. The article ends by inviting for developing a social theory of learning which links the “socio-historic” (national culture), the interpersonal (peer and sub-cultural groupings) and the “intra-individual” (personal biography), to which we propose to consider these kinds of comparative studies.

As the 21st century dawns, there is mounting evidence that the institution that has served industrial society so well in training, socialising and selecting successive generations of young people to take their place in society is less well-placed to serve the rapidly-developing world of the 21st century. A world, which offers unprecedented opportunities for individuals to make choices about values and about lifestyles. The dawn of the third millennium offers the citizens access to a level of material comfort and a breadth of experience unparalleled in any previous era. It also offers unprecedented challenges for the organisation and conduct of education.

The information revolution, coupled with major changes in the labour market, requires traditional institutional structures to become more flexible in order to provide for the development of the skills and attitudes that will be needed if learning is to become sufficiently responsive to these changes. At the same time, the erosion of value-consensus and the growing cultural diversity within industrialised societies is focussing attention on the role of educational institutions as a mechanism of social integration and control.

Many of the children now growing into adolescence and young adulthood around the world are challenging the ethos of an institution which appears to have little relevance to their daily lives and fails to recognise their individual identity and needs.¹ Ruddock and Flutter (2000) suggest that school have changed less in their deep structures in the last 20 or 30 years than young people have changed. For every young person who is successful at school and finds it motivating and rewarding, there are two others for whom, to a greater or lesser extent, the experience of their daily life at school is at best only neutral, made tolerable by the opportunity it offers for contact with friends and ‘having a laugh’. For a significant minority, school offers a daily reality of failure and the erosion of self-esteem as they struggle to achieve what many perceive to be the arbitrary and unobtainable goals that the system imposes upon them.

The contemporary policy debates of many different national education systems display a dual tension. On the one hand there is evident in all such systems a chronological tension between the past and the present; between

the models of mass educational provision that emerged to serve the novel challenges of the 19th century and the challenge that the increasingly different needs that the 21st century presents. On the other hand, there are the more specific tensions arising from these broader social developments and the particular curriculum content, pedagogy and assessment practices that have evolved as a result of specific national traditions.

Understanding the source and significance of such differences is the central project of comparative education. Comparative research into national education systems has had a long history of seeking to more fully understand the immediate, observable differences between national structures by looking at the historical and cultural settings from which they have sprung. This is increasingly important at a time when national governments can sometimes engage in inappropriate policy-borrowing by seeking answers for one context by importing ideas which have been developed in quite different circumstances. There is relatively little comparative research seeking to understand how a particular cultural context may affect the learning process. This was one of the intentions of a project initiated in 1998 by a European team of researchers in England, France and Denmark.

Education and National Culture²

The project named ENCOMPASS *Education and National Culture: a comparative study of attitudes to secondary schooling*, was designed to explore the significance of the cultural context in which learning occurs by examining the perspectives of pupils in three countries – England, France and Denmark — on the purposes of schooling and on themselves as learners. The focus of comparison was not on policies or organizations, differences in teachers' practice or other educational ingredients, which are more traditional fare of comparative educational studies, but on learning itself and the light that a comparison of cultures can throw on it.

Among the key research questions raised by the project were:

1. At the level of national policy discourse in the three countries, what are seen as the main aims of secondary schooling?
2. How are these national policy discourses mediated by institutional structures at the school level such as school organisation and ethos, pastoral care systems, rules and norms of behaviour?
3. How do teachers mediate these agendas to pupils?

4. In the light of all the above, how do children construct an identity as a learner and as a pupil, and what are the main sources of influence on their perspectives on learning, schooling, and academic achievement?

Research Design

The research design included three levels and three phases of data collection.

At *national policy level*, government policy documentation from each country was collected and national policy discourse analysed in order to establish what were seen as the key goals of the secondary education system, the main means of achieving these goals and the major areas of tension.

At *school level* documentation such as prospectuses, policy documents, and school development plans were collected and analysed. Interviews were carried out with headteachers, Year Heads and form tutors or the equivalent in each country. These focused on educational priorities for the children, and on the structures and organisation in place in each school to provide for personal development and support (for example, pastoral care systems and personal and social education) and the understandings which the staff held about the purposes of these.

The *sample of three secondary schools* in each country was matched and selected to be as representative as possible of a socio-economic mix. In these schools all the qualitative data collection, teacher and pupil interviews and classroom observations were carried out. However, for the questionnaire phase of the study which required a sizeable sample, since English comprehensives are considerably larger than comparable schools in France and Denmark, we included additional schools in Denmark and France. In both cases these were drawn from the same areas of 'mixed' socio-economic status.

Data collection at *pupil level* combined quantitative and qualitative approaches and took place in three phases over the two years of the study. In *phase one* approximately 1700 twelve and thirteen year old pupils in their second year of secondary schooling, all of whom were drawn from the sample of schools outlined above, completed questionnaires containing both fixed response and open-ended questions.

In devising any research instrument for cross-cultural comparison, particularly questionnaires, a number of important issues arise. Careful consideration was therefore given to linguistic and conceptual cross-cultural differences in the construction of the questionnaires and in their translation.

Production of both French, English and Danish questionnaires took place simultaneously with national team members present and discussion over meanings; and conceptual equivalence formed an important part of the understanding of the researchers before they went into schools. For example, it quickly became apparent that issues such as education, parental involvement, a "class", selection and assessment had different meanings in Denmark than in either of the England or France.

In *phase two* a sub-sample of 18 'target' children was then selected for further detailed study over the course of the two years of the project, which included individual and group interviews and classroom observation. The 'target' group included equal numbers of boys and girls who were chosen to represent a mix of high, medium, and low achievers from a range of socio-economic and ethnic backgrounds.

The 18 pupils in each country were first individually interviewed in-depth about their views of teaching, learning and schooling and then later in groups. Each group interview included one target pupil and four or six friends chosen by the individual target child. These were designed to elicit insights into peer group culture and the relationship of this to children's identity as learners and to school culture (Dubet et al 1996). The aim was also to follow-up insights gained from the analysis of the questionnaires and individual interviews. To extend and validate the findings of the first phase the researchers fed back to the groups some of the findings concerning, what children in their school, their country, and in the other countries had said about their experience of schooling. Selected quotations from children in all three countries were used to stimulate group discussion and were followed up with a series of probes designed to explore meaning and to examine some of the influences on children's perspectives.

In *phase 3* individual follow-up interviews were carried out with the target pupils in order to investigate their options and choices in relation to the next phase of secondary education or employment.

Theoretical orientation

The theoretical orientation of the study is socio-cultural, drawing upon the work of Bruner (1990) and Wertsch (1993). They have in turn drawn on the work of Vygotsky to highlight the important influence of social interaction in the development of higher mental processes through the mediating effect of the tools, signs and patterns of action which are embedded in different cultures.

Table 1. *Examples of pupil quotations used in group interviews***Good Pupils And Peer Groups**

Themes: gender, ethnicity, friendship, social background, success, 'coolness', conformity.

Good pupil

'A good pupil is a little cute blonde girl with a brain which falls out of her mouth when she speaks'.

Prompt: does it make a difference if the pupil is a girl or boy?

Prompt: does what colour you are make a difference?

'A good pupil is a keener – a really clever person – posh – and they do everything proper.'

Prompt: what does it mean to be a 'keener'?

Prompt: does what kind of home you come from make a difference?

'A good pupil is someone who always does good work.'

Peer groups

'A good pupil doesn't get into the wrong crowd.'

Prompt: what does 'getting into the wrong crowd' mean?

Prompt: what does being 'cool' mean?

'You can only be different if you're popular.'

Teachers and assessment

Themes: motivation, self esteem, identity as a learner, concept of 'interesting' lessons.

'Teachers judge pupils too much by their marks.'

Prompt: what effect does getting a bad mark/doing poor work have on you?

Prompt: what effect does getting a good mark/doing good work have on you?

Prompt: what does 'good work' mean?

'Teachers shouldn't make you feel like a loser.'

'I learn best when the teacher makes the lesson interesting and enjoyable.'

To develop a theoretical model with which to structure the diverse dimensions of culture, the following four themes could be mapped on to the different settings:

The first of these concerns the issue of identity and its creation – there is arguably a need to establish the relationship between context and individual action in terms of three planes of analysis – the community/institution, the interpersonal and the personal (Rogoff, 1995, p. 141).

The second theme is more explicitly educational. Building on the core notions of individual identity it recognises the need to construct a rationale for 'meaningful' education in terms of a socio-cultural theory of learning.

The third theme concerns the role of different pedagogic structures and practices – what these represent and how the different ideological and insti-

tutional traditions from which they are derived both represent and reinforce the culturally-specific character of particular institutional and systemic arrangements.

The fourth theme is conceived at the most macro level and provides an analytic structure for the cross-cutting discourses of, for example, marketisation, social inequality, and globalisation as framed within the central question of the perceived purpose of education.

These four analytic themes provide the core structure of the book *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe* describing the above comparative project.

In the following I shall concentrate on the socio-cultural context of the creation of an identity as a learner and as person. From a brief outline of the historical, ideological and structural development of formal schooling in the three countries studied, the organisation of life and learning in school in the three involved schools in each country will be outlined before stating how the pupils' themselves experienced life and learning in their schools.

Educational roots and Priorities

Although all three countries are based in what we assume is a common West-European culture, educational traditions and priorities diverge considerably.

England

The education system in England and Wales has grown out of a *laissez-faire*, liberal tradition which has been associated with voluntarism and local autonomy. It has drawn on a humanistic approach to learning which emphasized spiritual and moral values as well as individualism and early specialisation. It has promoted an individual, child-centred pedagogy which has historically regarded pupils as having individual needs and abilities, requiring different types of schooling and classgroups. Today the focus remains on the individual child and their innate abilities and there is continuing emphasis on the role of education in the economy of the nation.

France

Education in France has, historically, been organised according to the republican ideal. It has been characterised by the values of universality, rationalism and utilitarianism. The State has a duty to ensure a universal education, which provides an equal entitlement for all. It is underpinned by an

integrative notion of citizenship and nationality and based on rationalist traditions of knowledge, which must promote national values and social solidarity. Today the emphasis is on the need for equity and a common experience which remains central to education's fundamental purpose and is evident in official discourse

Denmark

Denmark has a strong tradition of communitarianism and a policy of negotiation, which place less emphasis on professional autonomy and relies more on a powerful folk tradition of local democracy and social partnership. It has traditionally seen education as a home and community enterprise in which individual schools are relatively independent but highly integrated with, and accountable to, the local community.

There remains today a dual focus on the personal development of individuals, linked to the need for co-operation and collaboration.

In summary then, all three schooling systems have their origins in the 19th Century. Through the 20th Century they have sought to progressively enlarge and extend the scope of such provision to ensure free, state education for all children between the ages of approximately five and sixteen years.

Ideologically the structure and operation of the three systems continues to be moulded by powerful historical and cultural antecedents. The system in England emphasises morality, individualism, differentiation and early specialisation, supported by regular external testing. In France, the educational tradition is encyclopaedic and characterised by such values as universality, rationalism and equity. In Denmark, by contrast, there is a strong tradition of communitarianism which places an emphasis on local democracy and social partnership, and the practical application of learning.

Organising Life and Learning

A major area of difference in school environment for English, French and Danish pupils was the way in which schools in the three countries were organised with regard to the academic and affective³ elements of their schooling. In this respect, school organisation was related to a deeper national understanding of the concept of 'education'. All three countries share a basically similar understanding of the term which includes firstly a pedagogical

or taught element, secondly an intellectual or cognitive element and thirdly a non-intellectual and non-instructive element. However, a major problem of comparative education is equating concepts and finding mutually acceptable terminology. This is particularly true in the domain of non-intellectual, non-instructive education for which the term 'affective' education is used in England.

The concept Education

In England 'education' encompasses an 'academic' element (a combination of the first and second concepts) and an 'affective' element (the third concept). There is also a strong tradition in the development of the individual and the inclusion of a spiritual domain.

In the French system the following two terms are used which roughly equate to 'academic' and 'affective': *l'instruction* which is the combination of the pedagogical and intellectual concepts and *l'éducation* which refers to the non-instructive and non-intellectual concept of education. However more weight is given to pedagogy in the French pairing of pedagogy and cognition than is the case in the English pairing and less weight is given to the non-intellectual and non-instructive concept in French education.

The Danish conceptual understanding of 'education' is different. The term *undervisning* refers to the pedagogical and didactic aspect of education (which in common with the French concept of education is more encyclopaedic and knowledge-based than it is in England) whilst *dannelse* consists of *both* intellectual learning *and* the non-instructive and non-intellectual concept of education. Academic and affective education is generally not conceived as separate in Denmark.

These conceptual differences are reflected in school organisation:

In France the academic and affective needs of the pupils are dealt with by two separate groups of staff. *La vie scolaire* was concerned with pupils' *éducation* as opposed to their *instruction*. There was a very strong division between the two systems

A child has two lives at school. There's the world of teaching and intellectual learning ("le travail pédagogique, de son instruction"), but there's also the child's general education and learning how to behave ("son éducation et son comportement")

In England the role of the subject teacher and group tutor combined to straddle both the academic and the affective but most often in separate courses.

In Denmark where academic and affective education are seen as an integral part of school life and the curriculum, school organisation was not compartmentalised into two systems. From the level of the school board to the individual teacher affective education in Denmark was seen as an essential part of learning.

School as a Unit

The concept of 'school' as a unit with an individual identity differed in England, France and Denmark. School identity was strongest in England and weakest in France. It could also have been related to the degree to which the schools were related to, and integrated within, a community.

English headteachers gave an impression of strong school community links and a responsibility for pupils which extended beyond the school gates, governed by time and function as well as place, '*We are responsible for our children until they arrive home ... on their way to and from school*'. The wearing of uniform worked both ways, English pupils had some responsibility for the school's reputation and the school took responsibility for pupils whilst they were wearing those uniforms for school purposes.

Relations between the relatively weak unit of the French school (*collège*) and external agencies in the community have traditionally been of minor importance, reflecting the compartmentalisation of French education as a whole, although innovations were taking place in the two *collèges* situated in low socio-economic areas. Responsibility for pupils in all three *collèges* ended abruptly just outside school gates.

Relations between schools and the local community were strong in Denmark. In terms of school responsibility for pupils, Denmark was again somewhere between England and France. As in France responsibility was officially based on the criteria of place and school hours. However in practice responsibility extended beyond these criteria to issues of safety, '*I would stop a pupil on the road from riding their bike in a dangerous way*'; or unsuitable behaviour such as drunkenness, violence and vandalism, '*Of course we can't catch the person if it happens outside school, but we can try to influence them*'. This perhaps reflected the closer relationship which Danish teachers had with the parents of their pupils.

Class as a unit

As pupils spend most of their time at school in class groups this area is fundamental to understanding national differences between pupils' school

experience. The ways in which pupils were organised into classes was, again, strongly linked to national values about the school as a unit and how academic and affective education was organised in each country as well as to national values about education as a whole.

Although the school itself was the main unit of identity in England it was the class group which had this function in France and Denmark. The term 'class' had different significance in the three countries. The concept of class was at its strongest in Denmark, as the Danish class had longitudinal as well as subject stability. *It's the class which holds us together*. The concept of the class was also strong in France where the class had subject stability but only for the duration of one year. The class was a structurally weak concept in England as there was neither longitudinal stability nor for many subjects was there subject stability. The relative structural stability of the class in the three countries had important consequences for social stability and the opportunities for pupils to engage in social networking.

For both pupils and teachers, classrooms represent the 'work face' of school. Classrooms are social and cultural arenas where pupils negotiate with each other and with the teacher, independently, in pairs, in groups and as a whole class. Pupils come into contact, and sometimes conflict, with the values of the national and institutional context in the personified form of their teacher. Pupils also have to relate to the expectations of individual teachers and pupils. Culture in the classroom for the purposes of this study can, therefore, be regarded as 'the forms of behaviour, forms of language, patterns of speech and choice of words, understandings about ways of doing things and not doing things' [Woods 1990:27].

Our observations showed markedly differences in the classroom performances. In the French classrooms, the teacher's had a dominant role, there was an emphasis on the use of rules and precise terminology in learning, a relative lack of private assessment and a public highlighting of individual pupil errors, and finally the use of individual pupils in a whole class learning situation.

The teacher's language was less formal in the English classroom, the teacher played a less dominant role, pupils could choose whether or not to participate and there was evidence of positive assessment.

The pace of learning was even slower in the Danish lessons. Danish pupils were given more responsibility and they were treated as more equal partners in the learning process.

An important difference was found to exist between the three countries in the degree of social networking between pupils that arose. English pupils

were provided with the most opportunities for socialisation due to the different class groupings for different subjects and the possibility for change within a school year. Some English pupils welcomed the opportunity to widen their social networks. In comparison, although Danish pupils had remarkably unshifting and stable class groups, this continuity, combined with smaller classes and smaller schools, meant there was much less opportunity for social networking.

Friendship groups were a high priority for English, Danish and French pupils. In the French context there was little opportunity for friendship groups to operate during classes, '*In maths we work as a class, the teacher's quite strict* (i.e. the maths teacher's strong framing did not allow friendship groups to surface) *it's for things like history that we can be in groups, because we're allowed to help each other ... we can whisper together*' (i.e. the history teacher's weaker framing allows a measure of friendship grouping to function) [boy pupil].

Also the classroom design was found to reflect both the concept of the 'class' in each country and underlying national values about learning.

In Denmark where learning is thought to involve the whole person, the class group was allocated specific classrooms where pupils spent most of their day. Pupils regarded the classroom as 'their' space and they were often required to be responsible for its cleaning. Danish classroom interiors were physically adapted to the needs of pupils as people, their comforts and tastes. Easy chairs, coat hooks, hi-fi equipment, drinks, candles in the Christmas period were part of the classroom interior. Pupil desks and seating also conformed to a high standard of design. Seating arrangements were facing the front but in rows or semicircles. The same high standard of design, and attitude to pupils with needs as people, continued where possible in school corridors and entrance halls. Pupils were free to come and go between the two.

French classrooms were in complete contrast. One of the characteristics of learning in France is its compartmentalisation. One manifestation of this compartmentalisation was that French classrooms were strictly geared towards pupils as pupils. At the time of fieldwork pupils had no home base classroom or area (although since the 1999 reform *Le Collège des Années 2000* French schools were obliged to provide first year *collège* pupils with a class home base which included the provision of lockers). French classrooms were always kept locked. Classroom interiors were designed to be functional rather than stimulating. Wall displays, where they existed, were knowledge based with little input from pupils. There was a clear separation bet-

ween classrooms, where learning took place, and corridors (which were unadorned and physically run down in old school buildings or unadorned and clinically clean in new buildings). Corridors had a strictly functional role of access and transfer.

In England, where the compartmentalisation of learning and the view that learning involves the whole person, is somewhere between the two extremes of Denmark and France, classrooms were sometimes adapted to pupils as people and sometimes to pupils as pupils. English tutor groups (class groups who remained together for non key subjects) were associated with a tutor room (the subject classroom of their tutor). This room acted as the English pupils' home base, where they would gather twice a day and to which they often had access during school breaks. Although adapted to the tutor's subject teaching, and thus containing both teacher and pupil wall displays from other classes, there was often a section of wall display given over to notices for the tutor group. Corridors and entrance halls continued the display of pupil learning and pupil achievement beyond the classroom, thus indicating the school as object of identification, where in Denmark in particular the classroom was object of identification.

Teacher pupil relationships

The relationship between teachers and pupils appeared to be of utmost importance to the children/pupils, which we shall see later.

The distance between teacher and pupil was at its greatest in France. There was more inequality between teacher and pupil status in France than in England or Denmark and more formality (pupils used the *vous* form to address teachers, teachers used *tu* to pupils). The non-involvement of teachers in France with the affective domain of children's learning led to a relationship which was mainly restricted to the intellectual development of pupils. Furthermore interactions between French teachers and pupils were mainly restricted to the classroom context. The role of the French teacher prioritises subject expertise and pedagogic skill at transferring knowledge to pupils. Knowledge equates with power in the French classroom.

The teacher-pupil relationship was at its least distant and unequal in Denmark where pupils addressed their teachers by their first names. This reflected the more extended relationship between teacher and pupils. The relationship was also extended over time as pupils could remain with the same "class-teacher"⁴ for nine or ten years. In comparison with the French context, the teacher-pupil relationship was based more on negotiation than

dominance. Danish teachers treated their pupils with more respect. Interactions were more relaxed and flexible.

English teacher-pupil relationships had more in common with those in the Danish context than in the French. There was more negotiation between teacher and pupils rather than overt dominance. English teachers were more flexible than French teachers. In the same way as English teacher control varied with the task, so did the degree of formality with pupils.

The different national structures within which the teachers worked gave rise to different approaches to teaching and learning, related to the purposes and priorities of the national schooling systems. The French teachers worked within a centrally controlled framework which identified the texts, timing and pedagogical approach to teaching and tended to conform to a model of a teacher which emphasized the academic and intellectual. The Danish teachers, on the other hand, worked within a system, which assumed an holistic approach to teaching and learning and included the personal and social development of pupils. It relied very little on external control and gave teachers and pupils a great deal of pedagogic freedom. For teachers in English schools the academic and affective were also combined but a different schooling structure, which perceived them as separate strands, led to a tension between the two.

Parents and school

A fundamental part of children's life and learning is based on the parents. But the relationship between parents and teachers is regarded very differently in the three countries as a consequence of the different historical development and educational priorities and structuring (Ravn, 2003).

In contrast to parents in England and France, parents in Denmark, characterized by a close relationship between state, civil society and the church, more directly involved with the organization and management of their schools. Parent representatives formed a majority in the school board, the *skolebestyrelse*. Parents were in close contact with what went on in the classroom and a majority would attend up to three parents' meetings a year to discuss the progress of the children, both academically and socially, and were encouraged to involve themselves actively in their children's education. Many class teachers sent home regular newsletters and most class groups elected parent representatives to ensure a good flow of information between the parents in class. The class teacher was someone with whom they had an on-going relationship, and someone whom they could contact by telephone out of school hours.

Although French parents had representation on the French school board their role was only limited, due to the comparatively weak decision making role of the school board itself and a fundamental separation of state, civil society and the church. Parents' role is in accordance with the Catholic Church to care for their children; the state and the school to provide the necessary education. The role which French parents have in career decisions made about their children is however stronger in France than in England as French parents can and do appeal against teacher decisions.

The role of parents in English school management was limited to elected individual parents on the governing body. In the UK there has traditionally been a dividing line between civil society and the state and liberal, market oriented ideas are prevailing. The degree of representation of such parents was questionable, *'They don't have a mechanism for feeding back and getting information from the parents at large on a week to week and month to month basis'*. English parents could also take part in Parent Teacher Associations (PTA) but these functioned more as a forum for debating issues, fund raising and generally supporting the school rather than having a decision making role in school management. Other involvement of English parents was limited to gaining information about results through reports and at parents' evenings.

From these different social and cultural contexts around children's life and learning in school, no wonder pupils in the involved schools in the three countries have different perceptions of learning and schooling as we shall see in the next.

Pupil Experience of Life and Learning in England, France and Denmark

Let us now see how this socio-cultural context of life in school might have influenced the pupils' experiences and perceptions of life and learning in school. To this end will be used both the pupils' answers to the questionnaires as well as our individual and group interviews and observations. By giving a voice to young learners in early secondary education it also moves to highlight the differences between the intended consequences of education policy, the implemented policy and the experienced consequences of the policy, between the intentions of policy-makers and teachers and what pupils actually experience in school and in the classroom.

In many respects the differences between the responses of pupils reflected the differences in the aims of the national systems outlined earlier. There

was a stronger emphasis placed on the personal development function of school by pupils in England. 58% of English pupils felt that school teaches you to understand other people's feelings compared with 44% of French pupils and 33% of Danish. By contrast, in Denmark the national emphasis is more on democratic discussion leading to consensus and on encouraging pupils to fit in with the group. Perhaps this is why fewer Danes (45%) felt that school is a place where you learn to obey rules. The findings suggest that group norms are more internalised in Denmark so that there is no apparent need to simply obey an externally imposed disciplinary framework. For French pupils (79%) and English pupils (78%) however, school was seen as a place where there was a high premium on obedience to institutional rules.

As mentioned above the relationship between teachers and pupils is important. There were notable differences between pupils in the three countries in how they perceived the teacher-pupil relationship, markedly reflecting the organisation of teaching and learning and the aims of the national educational policies.

Pupils in France expressed a strong perception of distance between teacher and pupil. There was a strong difference in status relating to a concept of adult (and particularly teacher as the fount of all knowledge) superiority and pupil inferiority. Adults were '*grands*' (teachers were particularly '*grands*' as their role was to form children), children and pupils were '*petits*':

Un prof c'est plus grand que nous, il nous apprend des trucs.

(Teachers are bigger (more important) than us, they teach us things.)

Pupils used terms like '*esclaves*' slaves, and '*robots*' robots, to describe their role in relation to teachers. There was also a distance between French teacher and pupil in terms of time and social class. Both high and low achieving pupils from middle class and working class backgrounds, of French and ethnic minority parentage thought that many teachers had not changed with the times and did not understand the needs of the new generation. They thought that teachers were out of touch with their lives.

English pupils were less conscious of the difference between teacher and pupil status. In some cases they acknowledged that there was an imbalance of power:

Some teachers think they are higher than you', and there was some awareness of time and social distance

They're still back in the seventies ...

They have to realise there's drink and drugs .. they don't want to believe that's going on, but it is.

But it was not an issue which overtly pre-occupied them. Instead in most cases English pupils were more concerned with negotiating their own individual status with their teachers. Arguably, this type of individual relationship held by pupil and teacher in England is likely to have a greater impact on the pupil's academic performance. The strength of individualisation and differentiation in the English context of education made the teacher pupil relationship more open to negotiation.

Danish pupils, like English pupils, referred to, but did not dwell on, the time distance between teacher and pupils. They were concerned that their teachers be relatively young and up-to-date. As one pupil expressed it '*modern teachers, fairly young teachers who have modern views on teaching and learning*'. However, like English pupils, they were more concerned with their personal relationships with teachers which were independent of institutionalised norms. Relationships between teachers and pupils were open to negotiation and negotiation itself was institutionalised.

Table 2. *Teachers. Please read the statements below about teachers and mark a bubble in each row to show whether you think this applies to: most of your teachers / many of your teachers / only a few of your teachers / hardly any of your teachers.*

	Most / many teachers (%)		
	Denmark	England	France
<i>I believe teachers</i>			
1. are there to help pupils pass exams.	75	71	65
2. are there to help pupils learn.	92	92	84
3. aren't really interested in pupils as people.	33	24	57
4. make all the decisions about what happens in lessons.	71	79	72
5. give challenging work.	66	74	64
6. really want their pupils to do well.	85	79	74
7. live in a different world from their pupils.	49	35	40
8. encourage pupils to say what they think in class.	62	65	47
9. will have a laugh with pupils.	47	43	23
10. make pupils want to work hard.	49	73	39
11. are understanding about pupils' problems and worries	54	45	34
12. give pupils a say in how they learn.	67	36	37
13. are only interested in their own subject.	46	51	51
14. will be helpful if pupils go to them with a problem.	71	64	37
Totals	n = 610	n = 577	n = 444

Table 3. Teachers. *Please read the statements below about teachers and mark a bubble in each row to show whether you think this applies to: most of your teachers / many of your teachers / only a few of your teachers / hardly any of your teachers.*

	Most / many teachers (%)		
	Denmark	England	France
<i>I believe teachers</i>			
1. make pupils feel they aren't good enough in their work.	24	25	58
2. are a good example for their pupils.	52	57	53
3. are interested in pupils' opinions.	68	61	42
4. treat all pupils equally.	50	53	48
5. are more interested in pupils who can do well.	43	48	57
6. show what they really think and feel.	30	43	29
7. are interested in building friendly relationships with their pupils.	71	45	49
8. are respected by pupils.	54	52	47
9. make pupils feel they can be successful.	72	67	59
10. like and enjoy their job.	69	61	65
11. provide good guidance about how you can improve your work.	72	74	58
12. trust pupils.	63	48	35
13. do not listen to pupils.	27	23	30
14. try to make pupils get on well as a group.	80	77	52
15. spend too much time with pupils who need extra help	36	32	18
Totals	n = 610	n = 577	n = 444

The pupils in the three systems were asked to respond to a series of statements about teachers by indicating the extent to which this applied to 'most of your teachers/many teachers/only a few teachers/hardly any teachers?' (tables 2 and 3) Danish pupils were the most likely to see most or many of their teachers as helpful with problems and worries, with building friendly relationships and with building self-esteem. Danish teachers seemed to avoid suggesting that pupils were not good enough in their work. Danish pupils also saw many of their teachers as having trust in pupils. However, they did not feel that their teachers placed emphasis on making pupils want to work hard.

French responses emphasised a relatively difficult experience of school life. In the French pupils' view they had fewer teachers who built up their confidence and self esteem or who were helpful with pupils' problems or worries. Fewer French teachers were interested in their pupils as people or in their opinions, fewer encouraged pupils to say what they thought in class

or were willing to have a laugh with pupils. They saw themselves as having fewer teachers who provided good guidance about how you can improve your work, or who made them want to work hard.

In keeping with the English emphasis on affective education the English pupils were most likely to have teachers who encouraged pupils to say what they think in class and who were interested in pupils as people. Teachers in England were also seen as the most likely to show pupils 'what they really think and feel'. Interestingly English teachers also emerged as the most likely to make pupils want to work hard and to provide good guidance on how pupils could improve their work. In spite of all this English pupils apparently had more teachers who did not enjoy their job!

Attitudes to School and Learning

When a factor analysis was carried out on some of the key attitude questions in the questionnaire the findings above were reflected even more strongly. In relation to pupils feelings about their own school life, English pupils' responses were grouped into only two factors, representing a 'pro-school' and an 'anti-school stance', whereas both Danish and French pupils' responses included a third factor, which we have called 'adult life orientation', suggesting that they saw a specific link between school and their future life as adults. However, these factors accounted for only 38% of the variance in England, whereas the three factors accounted for 52% in France and 53% in Denmark.

In relation to school in general, French pupils' responses displayed a more compartmentalised view of school life that did the English and Danish ones. French pupil responses were either 'instrumentalist' in their response to school (grouping together the instrumental function of school life such as getting a job and qualifications) or socially oriented (seeing school as helping you to understand other people's feelings, learning to co-operate, sort out your life, meet up with friends).

English pupils were 'holistics', reflecting a more holistic and extended view of school life, grouping together both the instrumental and the social functions of school, rather than separating them. Another factor, reflecting a 'personal developmental' function of school also emerged for English pupils, (seeing school as making you aware of your own strengths and weaknesses, helping you to understand feelings, learn to co-operate and to become mature). Danish responses also grouped in a more holistic and extended way like the English. A 'negative orientation' to school also emerged in

France and England, seeing school 'as a place where it is difficult to succeed' and 'boring'. These factors accounted for 52% of the variance in France, 48% in England and 44% in Denmark; and as it turned out when looking at gender, boys were significantly less happy with the school.

*The role of parents*⁵

For various reasons there was no opportunity to contact parents directly in the study. But the pupils were asked "what part do adults at home play in your school-life?"

Also these answers reflected tendentially the national prioritising and structuring of the relationship between school and home. French parents were less encouraged to be involved in school, and less wanted to interfere in what goes on in school; few turned up to parent teacher evenings. French pupils liked to keep home life and school life separate, and a far greater part of the French pupils felt that they had to be happy at home before you can do well at school (83%, England 55%, Denmark 65%). Danish parents, at the other end, were more inclined to help with school-work, 91% turned up to parent teacher evenings (68% in England, 36% in France) and more Danish pupils felt an interest from their parents. At one point Danish parents in particular differed from English and French parents. They did not reward their children if they did well at school. This is related to the fact that there has been a tradition of downplaying competition in the name of equality and that there is an implicit belief in pupils finding their way without this.

We also found a sharp contrast in the amount of help pupils could expect from home. Most had parents who wanted their children to succeed at school, but there were differences in the amount of social and cultural capital the parents themselves possessed and were able to pass on to their children.

Pupil ideas of effective learning and teaching

While the socio-cultural context of the pupils learning evidently had impact on their different experiences and perceptions of life and learning in school, this did not seem to be the case when the pupils were to suggest what good teaching and good teachers are and how they learn best.

When asking for the pupils' ideas of a good teacher, of good teaching and learning, there was considerable agreement among the pupils in England, France and Denmark over what constituted effective teaching and learning.

The first requirement was that pupils should *be active*: '*doing something*', '*si on faisait que parler et copier sur le cahier personne apprendrait*' If all that happened was (the teacher) talking and us copying it down no-one would learn anything, '*mixing the dry reading stuff with a film and the like makes you feel more engaged*' (French pupil). Pupils from the three countries all decried teacher monologues and copying. The second requirement for effective learning was that learning had to *be interesting*. 'Interesting' was defined in the three countries as a lesson which had an element of 'fun' or humour: '*Monsieur Giroud est rigolo tandis que Madame Bonnard elle raconte, elle raconte, elle dicte, elle dicte*' - Mr Giroud is funny whereas Mrs Bonnard goes on and on and on, she endlessly dictates. '*It puts you to sleep, it's always blaa blaa blaa. They always seem to go over the same things, with the same monotonous tone of voice. He goes on and on .. reads it out*'.

"Interesting" also had to do with being actively involved, and to mix the *dry stuff* with film etc *that makes you more engaged*, a Danish pupil said. Danish pupils appreciated the degree of choice in the content and organisation of their lessons which they had to a much greater extent than the pupils in the study schools in England and France and which helped their learning.

Pupils in all three countries appreciated teachers who, '*have a laugh*', '*can make a joke*', *liven it up*'. In the event of the teacher not being able to fulfil these conditions it was pupils who provided the interest. As a French girl explained: '*Dans le cours il y a toujours quelqu'un là pour mettre de l'ambiance*' There's always someone in the lesson who'll make it interesting and that role was generally occupied by a boy.

Pupils from the three countries also thought that they learnt more when teachers brought in themes from *contemporary life*.

The majority of all pupils emphasised teachers being *fair and just*, *respect the pupils* and are *able to explain things well*.

Thus, in terms of pupils' own perceptions about effective learning there was striking unanimity about the definition of an 'interesting' lesson and a 'good' teacher, despite the national and institutional differences in pupils' school contexts. This to my mind indicates that we might listen much more to the children' and pupils' perception and judgement than we traditionally do when trying to improve and change education and pedagogy.

Creation of Identity

Through a number of casestudies we found that in summary we could say that in the three countries the development of social and pupil learner

identity for our students was different. In France the development of social identity was as far as possible excluded from academic learning. Pupils' sense of themselves as a learner and as a person were developed in association with each other. School and classroom were identified as contexts for identity work of both kinds. In Denmark the development of learning identity was subservient to the development of social identity. In France a strongly articulated and approved "pupil identity", and in Denmark an equally strongly articulated and approved "social identity" offered models in relation to which individuals reacted with relative degrees of force. In England, although there was an idea of the ideal conformist pupil there was more room for negotiation and thus more uncertainty and variety.

Conclusions

By using a comparative perspective, the project has underlined the importance of problematising what it is to learn as well as what it is to teach, in different countries as well as how pupils may be influenced by the socio-cultural context. It has confirmed the hypotheses which were identified at the outset of the study namely that:

- The policy priorities, institutional arrangements and classroom processes of a national education system are informed by and in turn help to reproduce the deep 'socio-cognitive' and cultural patterning of a particular nation state
- Pupils' developing identities as adolescents and learners are negotiated according to this national cultural patterning which helps to determine both their personal and learning priorities, the balance between these and their expectations of their teachers and themselves as learners
- That despite widespread and growing international forces encouraging convergence, these remain relative superficial in their effect compared to the deep structure of pupil cultural patterning
- That policy-makers need to be sensitive to both the 'constants' and the 'contexts' in pupils' learning identities as revealed by such comparative empirical studies if they are to introduce policies which are to be successful in both raising achievement and the aspiration to learn.

The central lesson from our findings is the need for a social theory of learning which links the "socio-historic" (national culture), the interpersonal

(peer and sub-cultural groupings) and the “intra-individual”(personal biography). As such, the project goes to the heart of the learning process. It challenges us to consider whether the kind of comparative study that we have reported here can form the foundation on which to build a new ‘science’ of education constructed on the basis of an understanding of the full range of social and psychological factors that influence learning. In the light of the new challenges facing all education systems that we identified earlier in the study ⁶ such a project is arguably pressing.

Notes

- ¹ Recent reports suggest that this disaffection is marked even in Japan where pupil conformity and commitment have, until recently, been the envy of many other countries.
- ² The Encompass project team: Marilyn Osborn, Patricia Broadfoot, Elizabeth McNess, Claire Planel, Pat Triggs, University of Bristol, Birte Ravn, The Danish University of Education – and Olivier Cousin, University of Bordeaux II, Thyge Winther-Jensen, University of Copenhagen. The study is now published in “*A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*”. Open University Press. November 2003
- ² ‘the aspect of the educational process that is concerned with the feelings, beliefs, attitudes and emotions of students, with their interpersonal relationships and social skills’, Lang, Katz, Menezes 1998: 4
- ³ A teacher who has the main responsibility for the pupils social and personal (affective) development, who teaches most lessons in class and who co-ordinates the lessons in the particular class.
- ⁴ Ravn, B. (2003)
- ⁵ more explicitly displayed in the book *A World of Difference?*

References

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dubet, F., Cousin, O. and Guillemet, J.P.P. (1996). A sociology of the lycée student, in A. Corbett and R. Moon (eds.). *Education in France: Continuity and Change in the Mitterand Years, 1981-1995*. London: Routledge.
- Lang, P., Katz, Y. and Menezes, I. (eds.) (1998). Affective education: a comparative view, *Cassell studies in Pastoral Care and Personal and Social Education*. London: Cassell.
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B., and P. Triggs (2003). *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. Open University Press, UK.
- Ravn, B. (2003). Cultural and Political Divergences in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe, in Castelli, S., M. Mendelm B. Ravn (eds.) *School, family, and community partnerships in a world of difference and changes*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu.

- Ravn, B. (2002). The Cultural Context of Learning and Education in England, France and Denmark as a basis for understanding educational change, in *Journal of Educational Change*, 3:241-263. Kluwer Academic Publishers. Holland.
- Ravn, B. (2003). Cultural and Political Divergences in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe, in S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (eds). *School, family, and community partnerships in a world of difference and changes*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu. Pp.9-18.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship, in J.V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (eds.). *Sociocultural studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience, *Cambridge Journal of Education*, 30:75-89.
- Wertsch, J.V. and Smolka, A.L. (1993). Continuing the dialogue; Vygotsky, Bakhtin and Lotman, in H. Daniels (ed.) *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky*. London: Routledge.
- Woods, P. (1990). *The Happiest Days? How Pupils Cope with School*. London: Falmer Press.

Políticas de formación-empleo para inmigrantes: análisis de una experiencia

M^a Paulina Viñuela Hernández, José Vicente Peña Calvo
Susana Torío López y Carmen Rodríguez
Universidad de Oviedo

Resumen

Todos los países aceptan que el empleo es un elemento que facilita la integración social de la población inmigrante. Las políticas nacionales de formación-empleo que se vienen desarrollando desde la década de los 80 se centran especialmente en este aspecto. Los Programas IMI son una de estas alternativas de formación y empleo, que se propone expresamente conceder capacitación profesional para colectivos de riesgo de exclusión social -en el que se incluirían la población inmigrante- con el objetivo de facilitar la inserción laboral de éstos en el país receptor. Contamos con datos que permiten realizar un análisis de las posibilidades y los límites de estos programas a través de la experiencia que se ha llevado en algunos contextos, y a través de ellos ofrecemos algunos de los puntos críticos que se están produciendo en la puesta en práctica de este tipo de programas, y que resultaría conviene revisar.

Abstract

All the countries accept that the professional activity constitutes an element that makes easier the social integration of the immigrants. National policies of formation-employment which have been developed since the decade of the eighties focus on this aspect. IMI Programmes are one of these alternatives of formation and employment specifically set out to grant professional qualification to groups which are in high risk of social exclusion (in this category we shall include the immigrant population). The main objective is to facilitate the insertion into the receiving country's labour market. In order to analyse the possibilities and limits of these programmes we have collected data throughout the experiences that have taken place in different contexts. Taking all of them into consideration, we have pointed out some crucial aspects observed in the implementation of the mentioned programmes and also some dimensions which could be reviewed.

“La raíz más profunda de la mayor parte de la inmigración objeto de nuestra atención se halla ciertamente, en la concentración de las riquezas y de los medios de producción en unas pocas zonas del mundo, mientras otras grandes áreas geográficas del globo están ancladas en el subdesarrollo. El precio injusto de la prosperidad de unos países del Norte –entre ellos el nuestro- es la pobreza, en sentido amplio, de aquellos del Sur. Esta situación llama, por supuesto, a la responsabilidad colectiva de Occidente respecto a los condicionantes básicos que obligan a los “otros” a emigrar” (Jordán, Mínguez y Ortega: 2002, 96).

Introducción

Se suele reconocer desde distintos foros que las migraciones tienen un efecto positivo para los países de recepción. Por ejemplo, en las conclusiones de las *“Jornadas estatales de inmigración y empleo. El empleo como pauta de integración. Estrategias de lucha contra la discriminación laboral”* que se celebraron en Alicante los días 12, 13 y 14 de diciembre del 2002 aparecen unas declaraciones que hacen hincapié en este aspecto, argumentando que: “las migraciones extracomunitarias están siendo un reto para los países europeos por ser uno de los factores que contribuyen al desarrollo del bienestar económico y social de los países de acogida, al rejuvenecimiento de su población y a la transformación de sus sociedades” (Cruz Roja, 2002: 1). Esta interpretación puede verse igualmente en Troyano (2001) y Gervilla (2002). Conviene saber si este beneficio es recíproco, y si revierte en las personas inmigrantes. Para ello, analizaremos las políticas de formación-empleo que se desarrollan en el Principado de Asturias con la intención de descubrir dos cuestiones:

1. El grado de pertinencia de los programas de formación-empleo en relación con la filosofía con la que se plantean.
2. La situación de los inmigrantes asturianos que participan en estos programas de formación respecto a los empleos hacia los que les derivan.

A través del análisis de estos dos aspectos, sabremos si tras participar en los programas de formación-empleo los inmigrantes mejoran su proyección de inserción laboral, o si, por el contrario, las políticas de formación reproducen el statu quo del inmigrante, derivándolo hacia sectores de empleo que se están convirtiendo en prototipo de este colectivo porque los nativos no los quieren. La educación está llamada a reformar la actitud de acogida hacia el inmigrante. Conviene saber si la política de formación-empleo que se des-

arrolla contribuye a ello, o si, por el contrario, es incapaz de corregir, tal como apunta la demógrafa Ana Cabré (2000)¹ la tendencia de Occidente a “querer inmigrantes como fuerza de trabajo o como solución para sus problemas socioeconómicos” utilizando a éstos para sectores ocupacionales específicos, o para recurrir a mano de obra barata (Gervilla, 2002: 96)

Diagnóstico de necesidades

Para situar el tema, conviene realizar un diagnóstico de la inmigración en el contexto objeto de análisis, Asturias. Según el último estudio realizado por Walter Actis, Carlos Pereda y Miguel Ángel Prada en el 2002, “el número de extranjeros residentes en España es de 1.200.000, con un crecimiento anual del 20%”, esta cifra representa un período, que se inicia en 1976 hasta hoy, en el que se puede anunciar el comienzo de un nuevo ciclo, que se caracteriza porque la inmigración se convierte en uno de los rasgos más destacados de la estructura social española (Colectivo IOÉ, 2002: 5-15). No obstante, según el mismo informe, España es uno de los países con menor proporción de población extranjera². Uno de los rasgos que la define es que esta población tiende a concentrarse en determinadas zonas, siendo las dos principales Cataluña y Madrid, donde vive el 47 por ciento de los extranjeros. Asturias, sin embargo, está entre las Comunidades que menor índice de inmigrantes tiene, se encuentra en el grupo que recibe entre 0,7 a 2% de inmigrantes (Colectivo IOÉ, 2002: 35), y eso nos coloca en una situación privilegiada por cuanto permite desarrollar políticas encaminadas a una mayor inserción de aquellos que desean residir en Asturias.

La realidad socioeconómica más actual del colectivo inmigrante asentado en Asturias llega hasta nosotros a través del *Observatorio Permanente de la Inmigración de Asturias*³. Los últimos datos disponibles reflejan la situación de tres zonas: Gijón, Oviedo y Langreo de enero a diciembre del 2001. En este espacio, la población asciende a 1132 emigrantes (usuarios registrados)⁴ que se definen por los siguientes rasgos:

1. Están *empadronados* el 81%, más de las 3/4 partes; el 72% han solicitado la tarjeta sanitaria y el 54% han solicitado un permiso de trabajo y/o de residencia; de los cuales, el 37% han obtenido resolución favorable.
2. *Composición por sexos, estado civil y edad*: Los datos disponibles reflejan que en el conjunto de la población inmigrante existe un lige-

ro predominio de mujeres (52%) y que *el estado civil* más representativo es el casado (48%). Respecto a la *edad*, de los 1132 usuarios registrados, el 37% de los inmigrantes tienen una edad comprendida entre 25 y 34 años. Son “adultos jóvenes que crecen en importancia como en el resto de España”, en detrimento de los colectivos de menor y de mayor edad (Colectivo IOÉ, 2002: 29).

3. *Nacionalidad*: en España existen, mencionados por orden de importancia, tres grupos principales: latinoamericanos, europeos comunitarios y magrebíes; pues bien, Asturias sigue una tendencia similar: el 49% son nacionales del Ecuador, Colombia y Argentina; en menor número están los nacionales de Europa del Este (15%) y del Magreb (7%).
4. *Las expectativas laborales*: Lógicamente, la categoría de extranjeros reúne bajo un mismo concepto poblaciones y situaciones que presentan mucha diversidad; por ello, a la hora de exponer la visión que se deriva del análisis global, conviene hacer matizaciones. Respecto al trabajo, la primera es que “no todos los inmigrantes están en edad laboral”; la segunda es que “no todos los que tienen edad para trabajar tienen disponibilidad para hacerlo; y la tercera nos lleva a que también hay que descartar el tópico de que el emigrante viene para trabajar porque es pobre (Colectivo IOÉ, 2002: 72). Sin perder de vista estas premisas, y teniendo en cuenta que con las cifras se pierde a los trabajadores de la economía sumergida, esta tendencia ocupacional nos remite al tema que nos ocupa en estas páginas, y que destaca el Colectivo IOE: *¿empleos para “emigrantes” o empleos “normales” ocupados por emigrantes?* Sus datos sobre la actividad laboral en España, referidos a 1999, revelan que “las nuevas altas se incorporan como asalariados en actividades preferentemente no agrarias y distintas al servicio doméstico”, como ellos mismos sostienen, no se puede confirmar que se trate de una situación duradera, pero parece que se apunta hacia un “normalización” de las modalidades de inserción laboral, y que “empieza a extenderse el empleo más allá de las actividades que parecían constituir nichos laborales cerrados (servicio doméstico y peonaje agrícola)” (Colectivo IOÉ, 2002: 81). Lo que queremos saber es si puede confirmarse esta tendencia en Asturias.

Al respecto, según el estudio realizado por el Observatorio anteriormente mencionado, los datos nos dicen que la búsqueda de actividad laboral registrada de 503 inmigrantes de Asturias se centra princi-

palmente en el sector servicios (servicios a la comunidad y personales, turismo y hostelería), en el sector de la construcción (edificación y obras públicas), comercio y en el sector agrario. La situación parece que confirma la tesis contraria. Lo que nos interesa exponer aquí es ver en qué grado las medidas de inserción laboral realizadas desde distintos frentes ayudan a superar esta tendencia.

5. *Diagnóstico de necesidades de formación y empleo*: Las diversas acciones de inserción que se reclaman reflejan someramente la situación de precariedad del inmigrante que llega al IMSERSO, según el Observatorio (Véase Tabla 1).

Tabla 1. *Diagnóstico de necesidades de la población inmigrante residente en Asturias*

TIPO DE NECESIDADES RECLAMADAS	%
Acceso de ayudas de alimentos y ropa	19
Acceso servicio comedor escolar	8
Acceso ingreso mínimo de inserción	7
Acceso servicio de traducción e interpretación	9
Acceso ocio y tiempo libre	5
Solicitud de tarjeta sanitaria	26
Acceso becas ayudas al estudio	10
Acceso educación primaria, ESO. Gar. Social, FP, universidad	9
Acceso educación compensatoria, apoyo escolar	7
Acceso actividades extraescolares	14
Empadronamiento	19
Solicitud de permiso de residencia y o trabajo	23
Solicitud autorización trabajo	9
Solicitud reagrupación familiar	7
Otros trámites administrativos para la regularización	22
Trámites matrimoniales	8
Acceso alojamientos alternativos	9
Búsqueda de vivienda	10
Acceso ayudas de alquiler, adquisición de vivienda	8
Solicitud tarjeta INEM	9
Acceso formación en el idioma	12
Formación para el empleo	11
Acceso curso de formación ocupacional	8
Acompañamiento búsqueda de empleo	20

Fuente: (Observatorio Permanente de La Inmigración de Asturias. Grupo Odina, 2001: 23)

Como se puede apreciar, entre todas las necesidades demandadas, figuran con un lugar destacado aquellas acciones que están vinculadas a la formación y el empleo. Reclaman:

1. El *acceso al Ingreso Mínimo de Inserción* 80 personas (7%).
2. *Formación para el empleo* 121 (11%).
3. *Cursos de formación profesional ocupacional* 87 personas (8%).
4. Y *acciones de acompañamiento de búsqueda de empleo* 232 personas (20%).
5. Además, señalamos como rasgo destacable que sólo reclaman *formación en el idioma* 139 personas (12%).

Si nos centramos en estos cinco puntos de necesidad específicos y lo comparamos con el nivel de ejecución de estas demandas, obtenemos los siguientes resultados (Véase Tabla 2).

Tabla 2. *Evaluación: Acciones de inserción realizadas con la población inmigrante residente en Asturias*

TIPO DE ACCIONES	RECLAMADAS		REALIZADAS	
	PERSONAS	%	PERSONAS	%
Acceso ingreso mínimo de inserción	80	7	59	5
Acceso formación en el idioma	139	12	136	12
Formación para el empleo	121	11	92	8
Acceso curso de formación ocupacional	87	8	63	6
Acompañamiento búsqueda de empleo	222	20	183	16

Fuente: (Observatorio Permanente de la Inmigración de Asturias. Grupo ODINA: 2001, 23)

Como se aprecia en los datos, las acciones de inserción diagnósticas, de asesoramiento y acompañamiento para la formación y el empleo se han cubierto con bastante nivel de éxito, aunque se aprecia que: con 2 puntos para el acceso a la formación ocupacional y para el acceso al IMI, 3 en la formación para el empleo; y en último lugar, se atiende en menor medida el acompañamiento en la búsqueda de empleo, en el que se aprecian 4 puntos de distancia entre la demanda y la oferta.

Una vez que conocemos el contexto, las necesidades y la cobertura, vamos a desarrollar dos cuestiones sobre el último aspecto que acabamos de abordar. De forma específica ahora analizaremos la vinculación entre las políticas de formación empleo y la exclusión, y posteriormente presentaremos en qué consisten estas ofertas de formación empleo que se desarrolla en la ONG que más inmigrantes atiende en Asturias: la Cruz Roja Española (CRE).

Condicionantes de la Política de Formación Empleo: exclusión social e inmigración. Situación legal y empleo

Antes de acercarnos a las políticas de formación-empleo para inmigrantes, conviene señalar previamente la conexión que existe entre éstas y la lucha contra la exclusión que pueden estar sufriendo los inmigrantes desempleados.

La exclusión ha sido analizada desde muchísimos foros. Recientemente, en las directrices de intervención señaladas durante el año 2001 en el proyecto liderado por Cruz Roja Española “*Patrones de Exclusión Social en el Marco Europeo. Acciones Prioritarias para la integración*”⁵ se muestran los indicadores de exclusión social que se deben tomar como referencia para la intervención en materia de exclusión social. De acuerdo con ello, se considera que una persona se encuentra en situación de exclusión social si tienen serias limitaciones en una o varias de estas dimensiones:

1. *Acceso a las relaciones económicas y empleo*: tener ingresos por debajo de la línea de pobreza; sufrir desempleo de larga duración o trabajar en empleos de exclusión. Esto es: no tener experiencia de trabajo fijo con alta en la Seguridad Social; no cotizar; muy baja remuneración; actividades ilegales y, por último, no tener permiso de trabajo o de residencia.
2. *Acceso a la protección social*: a los sistemas de educación y salud; a los de prestaciones contributivas y no contributivas o a otros servicios sociales.
3. *Dificultades en las redes de solidaridad primaria*: familias monoparentales en situación de riesgo o con problemas de desestructuración; situación de aislamiento involuntario grave y deficiencias en el proceso de socialización.
4. *Factores ambientales*: vivienda en malas condiciones; barrio deteriorado o área o región deprivada.
5. *Factores institucionales*: limitaciones en el disfrute de derechos entre autóctonos y extranjeros; limitaciones en los accesos a los servicios públicos y en la participación política y social.
6. *Factores personales*: dependientes de las variables género, etnia, edad o estado de salud física y mental. Aquí se incluyen los parados mayores de 40 años o menores de 25 y las dificultades en el manejo de la lengua mayoritaria ([www/http@cruzroja.es](http://www.cruzroja.es))

Estos indicadores nos pueden dar una distribución de las vulnerabilidades que, analizadas pormenorizadamente, girarían en torno a varias causas (Véase Tabla 3).

Tabla 3. *Vulnerabilidades que pueden conducir a la exclusión social*

1. Causas de tipo material: pérdida de empleo o de hogar.
2. De tipo relacional: por problemas familiares, violencia en el hogar o aislamiento, de tipo personal.
3. Problemas físicos o mentales.
4. De tipo institucional. Salida de prisión o exilio (Cruz Roja Española, 2003: 16).

Robert Castell ya había utilizado estos criterios para abordar la exclusión social, y había llegado a concluir que en la sociedad podemos encontrar tres zonas:

1. La *zona de integración* (cuando aún existe un trabajo estable y las relaciones familiares son sólidas).
2. La *zona de vulnerabilidad* (cuando aparece la inestabilidad laboral o relacional y una débil protección social).
3. La *zona de exclusión* (cuando se produce un aislamiento progresivo y la salida del mercado de trabajo) (Castel, 1992: 25-37).

La primera aportación de su propuesta es que, para realizar una interpretación objetiva de la posición de la persona respecto a su grado de vulnerabilidad, se tiene que contemplar que los indicadores de exclusión social van más allá de los derechos económicos. La segunda es que propone la forma en que se debe intervenir en cada caso, según lo cual hay que:

1. Facilitar *la integración económica* (cuando hay exclusión del mercado de trabajo).
2. *La integración social* (cuando se está excluido del sistema de bienestar).
3. *La integración interpersonal* (cuando se producen problemas de la familia y la comunidad).

Esta interpretación de la exclusión, actualmente aceptada, nos permite afirmar, a su vez, que, si se quiere abordar la exclusión, hay que hacerlo

desde un posicionamiento integrador. En base a ello, se debe asumir que en toda intervención se tiene que partir de *dos premisas* básicas:

1. Hay que asumir que la vulnerabilidad en uno de los tres ámbitos puede repercutir en el resto.
2. Este efecto se contempla también en la intervención. Si intervenimos en uno de los elementos de riesgo o de vulnerabilidad, se puede contribuir a mejorar en los otros dos sectores. Se trata de un efecto dominó que lógicamente tendrá unas repercusiones de diferente grado e intensidad en cada caso.

Éste es el planteamiento de partida desde el que cabe entender los posibles efectos, las posibilidades y los límites de las políticas de formación-empleo que se llevan a cabo con inmigrantes desempleados para combatir la exclusión social. Sólo desde esta posición cabe cuestionarse cuál es su sentido y su significado. Desde esta premisa, el empleo debe considerarse un factor clave de integración. Por ejemplo, las discriminaciones por razón de origen, ya sea en el acceso, el mantenimiento o la promoción en el empleo, son actualmente hechos constatados que pueden generar a su vez otras discriminaciones y desigualdades añadidas; por ejemplo, en el acceso a la vivienda, a la salud, al ocio, etc. Pero conviene profundizar en el tema: ¿Cuál es la problemática de los inmigrantes que abordamos? En términos generales, podría decirse que los dos elementos sobre los que se configura la situación del emigrante son: la *situación legal* y la *situación laboral*. La vinculación entre los dos factores determina la trayectoria de éstos, ya que la situación legal es la que influye en cierta medida en los empleos a los que accede el emigrante y, a su vez, la estabilidad laboral es la que va a permitirle regularizar su estancia en España. Veamos brevemente cada una de estas dos cuestiones porque son los condicionantes sobre los que se desarrolla la política de formación-empleo que se ofrece a los inmigrantes desde la CRE.

Situación de desempleo: La situación de desempleo en sí misma genera unos efectos sobre el individuo que hacen necesario, pero que también dificulta, cualquier proceso de intervención. Desde el modelo de privación (Jahoda, 1987), se ha planteado esta temática en los estudios que ha realizado durante la década de los 30 en Austria; Torregrosa, Bergere y Álvaro (1989) han corregido su propuesta, pero han confirmado la mayoría de sus conclusiones. También han tratado el tema Sanchís (1991), Agulló (1997), Peiró y Moret (1987^a, 1993b), entre otros. Recientemente el estudio realiza-

do por Cruz Roja Española (2003) confirma estas teorías, según las cuales los parados, aunque tengan cubiertas sus necesidades materiales básicas, por estar cobrando un subsidio, por ejemplo, sin embargo, esto no evita que se vean afectados por diversos factores que les ponen en situación de vulnerabilidad o incluso de exclusión social. Uno de los estudios realizado en Francia, que CRE recoge, pone de manifiesto que, cuando la situación de desempleo se prolonga, el sujeto entra en una “*dinámica de precariedad*” de la que le va a resultar cada vez más difícil salir.

1. *Deterioro de la personalidad*: Se admite que, dado el lugar central que ocupa el trabajo en las relaciones sociales, el que se ve excluido de la esfera de lo laboral durante mucho tiempo puede tener problemas psicológicos como depresión, pérdida de autoestima, etc.
2. *Debilitamiento del vínculo social*: Los efectos del desempleo pueden afectar al vínculo que establece el individuo con su entorno, tanto en las relaciones personales (puede llegar a darse el aislamiento progresivo) como con las instituciones (puede establecer con ellas una relación clientelar) y con la sociedad en su conjunto. Los problemas más acuciantes del desempleo sobre este colectivo específico se agravan, a su vez, por los efectos que tiene el hecho de ser inmigrantes y de la situación de legalidad o ilegalidad en que se viva la condición de inmigración.

Situación legal: Si bien la condición de parado de larga duración puede combatirse, en cierta medida, ésta puede ser más difícil de abordar cuando se ve complicada por cuestiones transversales, como el hecho de ser inmigrante, una condición que es heterogénea y que en cierta medida esta determinada por la situación legal. Los efectos más inmediatos pueden ser los siguientes:

1. Los *derechos laborales y de ciudadanía están limitados por la situación legal*. Lo que significa que el acceso a recursos institucionales está limitado a la situación legal y que las ONGs se convierten en el recurso sustitutorio.
2. También supone que *la actividad laboral queda limitada a actividades precarias* definidas por el subempleo, la irregularidad.
3. Se produce *una vinculación con la economía muy débil*: las características de los mercados de trabajo actuales hacen que sólo les sea posible acceder a puestos de trabajo eventuales o marginales, a menudo en situación de irregularidad (economía sumergida).

Otros factores: Además, podemos encontrar diversos condicionantes a la hora de abordar políticas de formación empleo que pueden complicar la situación. Por ejemplo:

1. *La cuestión de género.* Muchas paradas de larga duración soportan cargas familiares, a veces en solitario, y se ven obligadas a ocupar puestos de tercera en condiciones de alta precariedad laboral.
2. Puede darse un *desconocimiento de la lengua, una formación precaria o incluso una sobrecualificación no reconocida.*
3. *La situación premigratoria:* la situación en la que se encontraban las personas antes de su llegada a España se revela como un factor clave a la hora de prever su trayectoria posterior. Muchos inmigrantes abandonan sus países huyendo de situaciones traumáticas de todo tipo, deben separarse de la familia de origen, y el individuo vive un aislamiento que hace que el apoyo de redes de compatriotas sea uno de las estrategias para acceder a los recursos básicos. Todos estos aspectos van a repercutir en su trayectoria. En estos casos la “identidad de extranjero” suele llevar asociado el estigma de “inmigrante” así como que el proyecto migratorio esté centrado en el trabajo y en el pago de la deuda en unas condiciones de máxima precariedad (Cruz Roja Española, 2003: 34).

Bajo la premisa de estas condiciones en las que se encuentran los extranjeros que acuden a la Cruz Roja veamos en qué consiste la propuesta de formación que desde allí se les ofrece y qué les puede ayudar a superar estos condicionantes.

Políticas de Formación-Empleo como estrategia para combatir la exclusión de los inmigrantes. La experiencia en la CRE del Principado de Asturias

En la política de formación-empleo que se desarrolla en la CRE de Oviedo, se puede hablar de tres tipos de formación o de tres fases por las que, según la condición del inmigrante, puede pasar el usuario de estos programas. Destacamos dos notas: estos tipos de formación no son independientes, y una persona no tiene que pasar por todas ellas. Vamos a desarrollar someramente en qué consiste cada fase.

Primera fase: Formación y empleo del inmigrante previa a la participación en el Plan de Empleo (IMI LABORAL)

La configuración del IMI: ¿Qué es el Ingreso Mínimo de Inserción? Según la (Ley 6/91, de 5 de abril) se define como una prestación asistencial con dos objetivos:

1. “Proporcionar medios de subsistencia a personas carentes de recursos para satisfacer sus necesidades básicas”.
2. Proporcionar las “actividades necesarias para facilitar la integración social” (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 9).

Siguiendo los textos internacionales en la materia, la Ley 6/91 parte de una concepción de la inserción con participación activa de las propias personas afectadas. Ésta es la razón de que el IMI se configure como una prestación condicionada a la realización, por quienes acceden a ella, de actividades que contribuyan a su integración social y profesional con un compromiso mínimo de implicación. Hay que tener en cuenta que lo frecuente es que “en general, para quienes demandan prestaciones de los servicios sociales, la formación y la orientación profesional, son factores de importancia secundaria, ya que su prioridad es disponer de ingresos económicos”, aunque es una constante la carencia en las familias beneficiarias de la “falta o insuficiencia de una formación profesional” a la que se suma, en muchos casos, “una ausencia de hábitos y pautas laborales, e incluso de hábitos de conducta, higiene, vivienda, etc.” Esto produce que estas personas estén en desventaja para conseguir la inserción socio-laboral. Por todo ello, es necesario tratar de establecer acciones compensatorias que ayuden a situar a estas personas en el punto de partida en condiciones de igualdad (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 34).

El *cuadro de acciones* ejecutables para cubrir estos dos objetivos no se especifica, pero la filosofía del IMI permite deducir que éstas están destinadas a:

1. Ayudar a las personas beneficiarias a conseguir desarrollar su autonomía social.
2. Actividades de interés colectivo en una Administración o entidad pública/privada.
3. Actividades o cursillos de inserción en el medio profesional
4. La participación en cursos para completar la formación de base

5. Para adquirir o mejorar la cualificación profesional (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 9).

De todas las acciones, se considera preferente la que conlleva la realización de una actividad de reinserción profesional u ocupacional. Se parte de la premisa de que formar parte del mundo del trabajo constituye la primera etapa para la inserción social, pero, intuyendo que las personas que acceden al IMI carecen de una formación adecuada, se prevé la ejecución de módulos educativos generales. Estos presupuestos y esta orientación de actividades ha ido obligando a concretar actuaciones, por ello con el tiempo se han ido perfilando hasta tres modalidades de prestación, que bien pueden ser independientes, pero que debieran tender a interrelacionarse como fases sucesivas de un mismo proceso de inserción.

1. *IMI laboral*: Cubre la vía de la Inserción profesional complementada con módulos educativos. Implica la realización de una actividad laboral estrictamente tal, generalmente a través de la contratación de las personas beneficiarias que se canaliza a través de convenios de colaboración con las Corporaciones Locales del Principado de Asturias y Organizaciones sin Ánimo de Lucro. En esta modalidad se establece una jornada de treinta y cinco horas semanales, de las que una cuarta parte debe dedicarse a período formativo. Estos módulos pueden referirse tanto a formación profesional relacionada con las tareas encomendadas u a otras profesiones u oficios afines; también a enseñanzas académicas que completen la formación de base, según el itinerario individual que se les haya propuesto. Aunque esta formación mínima es obligatoria, en muchas ocasiones no alcanza para formar a los participantes en oficios o profesiones concretas, por lo que se estima que es conveniente que la persona beneficiaria del IMI continúe el proceso con un IMI formativo, que señalamos a continuación, como medida para especializar la formación y encauzarla específicamente hacia yacimientos de empleo que puedan facilitar el acceso de las personas beneficiarias al mercado normalizado de trabajo.
2. *IMI formativo*: Es la alternativa para mejorar las oportunidades de optar a puestos de trabajo fuera del entorno del IMI. Supone la participación en cursos de capacitación profesional específicos, de adquisición o de mejora de la formación profesional, pensados para

una etapa previa y complementaria a las actividades laborales. Se centra en cursos encaminados a adquirir conocimientos en una determinada profesión o en un oficio concreto relacionado con “las actividades más demandadas en el ámbito territorial de que se trate” en relación con las características de las personas participantes, con la idea de ofrecer oportunidades reales de trabajo posteriores al IMI (Consejería de Asuntos Sociales: 2003, 35). Son ofertados por las mismas entidades anteriormente indicadas o por asociaciones empresariales o sindicales. Los cursos han de tener una duración mínima de ochenta horas mensuales

3. *IMI social*: Aborda las actividades de inserción social destinadas a personas que no puedan acceder a las otras dos vías. Esta modalidad tiene posibilidades de convertirse en la primera etapa de itinerarios de inserción, previa a la formativa y la laboral. La formación en módulos socio-educativos se ofertan a personas que requieren unas pautas básicas previas a la formación ocupacional o a su integración en la modalidad laboral (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 15-35).

La participación en una de ellas⁶ se establece tras un estudio de cada caso dentro de un proceso global de planificación. Se dará prioridad a los proyectos que reflejen “la estructura de itinerarios con actuaciones integrales”, para los que se garantiza una duración de doce meses en la modalidad laboral, independientemente del tiempo que duren los proyectos formativos y las fases de IMI social previas (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 33)

Estas tres modalidades del IMI pretenden desarrollar una estrategia de inserción a través de lo económico que, tal como señala François Soulage, corresponde a las tres fases de inserción del modelo francés:

1. *La inserción social*: en la que las personas deben encontrar la capacidad de aprender. En esta fase de inserción social se sitúa también el problema de la vivienda, la educación de los hijos, y el acceso al conjunto de ayudas a las que la persona tiene derecho.
2. *La inserción por lo económico*: se trata de dar a la persona, capacitada para el trabajo, el ritmo de trabajo, de ayudarla a descubrir sus capacidades profesionales, y de darle la posibilidad de aprender un oficio.
3. *Inserción a través del empleo*: esta tercera y última fase permite que la persona sea contratada por estructuras “normales”. No siempre es

fácil, y por ello se utiliza “una empresa insertadora” que irá ayudando a los trabajadores a encontrar un trabajo en condiciones normales de adaptarse a él (Soulage, 1996: 180).

Por lo tanto, tal como está diseñado, el programa IMI no agota sus fines facilitando medios de subsistencia a personas carentes de recursos, sino que va acompañando de la posibilidad de ofrecer recursos asistenciales, sociales, formativos y de empleo que permitan a las personas salir de su situación precaria. Para fomentar el desarrollo de estas medidas, cuentan con un Trabajador/a Social o un/a Maestro/a Educador/a responsables del seguimiento y la evaluación de las intervenciones socio-educativas y de acompañamiento social con las personas beneficiarias y, en su caso, también con personal para aspectos de formación ocupacional. Por último, el IMI se concreta en los *Planes Individuales de Inserción* donde cada persona beneficiaria se compromete a la realización de actividades de inserción que se le propongan, y se determina la modalidad más adecuada. (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 17). Los *cursos IMI laboral* que se ofertan en la CRE de Oviedo obedecen a una propuesta de formación de dos años. En el primero se ofrece una formación de carácter general y en el segundo se una formación más específica (Véase Tabla 4).

Segunda fase: Política de Formación y empleo del inmigrante en el “Plan de Empleo” (IMI FORMATIVO)

La política de formación-empleo que se está desarrollando actualmente en la Unidad local de Empleo de Oviedo de la CRE en esta fase se enmarca dentro de la política de la Unión Europea para combatir la pobreza y la exclusión social en un plazo fijado temporalmente en el 2010. Con ella, y a través del *Programa Operativo “lucha contra la discriminación” para personas inmigrantes*⁷, se pretende ofrecer una estrategia que permita la igualdad de oportunidades en el mercado laboral, entre otros colectivos, en el de las personas inmigrantes. Las actuaciones del programa se ponen en marcha en el contexto del “*Plan de empleo*” que es igualmente cofinanciado por el Fondo Social Europeo, y que tiene por objeto mejorar la situación laboral de este colectivo, acompañándoles en la *búsqueda y mantenimiento* de su trabajo. Este Plan se inicia en el 2000 e incluye un conjunto de *actuaciones integradas* dirigidas a las personas inmigrantes con el fin de facilitarles el acceso al empleo y su inserción en el mercado laboral. Dicha actuación se sustenta en dos hechos: El primero es la convicción de que el empleo se ha consolidado como la base del modelo de integración social en los países des-

Tabla 4. *Oferta formativa en IMI laboral de la Cruz Roja Española
Principado de Asturias (Curso 2001-2003)*

PRIMER AÑO

A.- PRESTACIÓN IMI en el marco de la CRUZ ROJA

1. Características generales de la prestación IMI
2. La Cruz Roja: origen, organización, etc.
3. Cruz Roja en Asturias: Estructura y programa de la

B.- ÁREA DE CONOCIMIENTOS GENERALES

1. Ley de Extranjería: regularización, reagrupación familiar, gestión de documentación, etc.
2. Conocimiento de la cultura y sistema de organización administrativa de la sociedad asturiana.
3. Conocimiento del sistema sanitario, social y educativo.
4. Vivienda
5. Derechos del consumidor
6. Cultura y ocio

C.- SALUD Y PREVENCIÓN DE LA ENFERMEDAD

1. Hepatitis, SIDA; enfermedades de transmisión sexual; vacunas; hábitos nocivos; curso de primeros auxilios.

D.- CARACTERÍSTICAS DE LOS COLECTIVOS OBJETO DE ATENCIÓN POR PARTE DE CRUZ ROJA ESPAÑOLA

2. Tercera edad: enfermedades más frecuentes en los mayores; grandes síndromes geriátricos; prevención de accidente en la persona mayor; la relación de ayuda; programas de Cruz Roja.
3. Minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales: Concepto de discapacidad; clasificación; relación con personas discapacitadas; Programas de Cruz Roja Española.
4. Infancia: Derechos de los menores; características evolutivas de la infancia y de la adolescencia; programas de atención por parte de la Administración; Programas de Cruz Roja.

E.- APRENDIZAJE DEL IDIOMA ESPAÑOL

F.- PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

Tabla 4. (continuación) *Oferta formativa en IMI laboral de la Cruz Roja Española Principado de Asturias (Curso 2001-2003)*

SEGUNDO AÑO
A.- ADQUISICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES
1. El comportamiento
2. La comunicación
3. Estilos de comunicación
4. Comunicación en procesos de afrontamiento
5. Guía para el autocontrol emocional
6. Habilidades sociales: escuchar activamente, empatizar, ser positivo y recompensante
B.- ORIENTACIÓN LABORAL
1. Formación ocupacional
2. Tipos de contrato de trabajo
3. Salario y tiempo de trabajo
4. Jornada laboral, permisos y vacaciones
5. Suspensión y extinción del contrato de trabajo
6. El trabajo de los extranjeros en España: por cuenta propia, cuenta ajena, permisos y su renovación
7. Prestaciones por desempleo
8. El sistema de seguridad social
C.- TÉCNICAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO
1. Búsqueda activa de empleo
2. Elaboración de currículum vitae
3. Elaboración de la carta de presentación
4. Pruebas de selección
5. La entrevista
D.- NOCIONES BÁSICAS PARA EL AUTOEMPLEO
1. El empresario: cualidades deseables
2. La empresa: conceptos básicos (actividades, financiación, personal)
3. Análisis de mercado
4. Comercialización
5. Plan de viabilidad
6. Formas jurídicas
7. Trámites de apertura
8. Ayudas y subvenciones

arrollados porque permite el acceso a ingresos, bienes y servicios y porque, además, facilita el desarrollo de unas categorías de experiencia sociales y personales. El segundo es la realidad laboral que caracteriza a muchos emigrantes españoles: el más relevante, además de los que ya se han mencionado en otro apartado de esta comunicación, es que muchos trabajadores inmigrantes sufren segregación ocupacional, ya que sus oportunidades de empleo según el observatorio permanente de inmigración de 1998 se reducen prácticamente a cinco ramas de actividad:

1. Agricultura, Ganadería, Caza y Silvicultura
2. Servicio doméstico
3. Hostelería
4. Construcción
5. Comercio al por menor y Reparaciones domésticas

El itinerario integrado que se propone desde la CRE pretende responder a estos condicionantes, para situar a las personas en “las mejores condiciones de partida con respecto al mercado de trabajo” y también quiere ayudarle a superar los obstáculos que pueden afectar a la plena integración laboral del inmigrante y que se han encontrado que padecen los usuarios que atienden cuando deben enfrentarse a un puesto de trabajo:

1. Diferencias culturales en la vivencia del trabajo
2. Falta de habilidades sociales y personales demandadas por el mercado de trabajo español
3. Escasa o no adaptada formación y cualificación profesional
4. Desinformación de la situación del mercado laboral
5. Desconocimiento de los mecanismos de acceso a la formación y búsqueda activa de empleo (Cruz Roja Local de Empleo de Oviedo, 2003: 3).

¿Cómo se concreta el Programa Operativo Pluriregional de “Lucha contra la discriminación para personas inmigrantes”? Las *acciones previstas* para alcanzar estos objetivos son similares a las de los Servicios Integrados de Empleo (SIE)⁸. Toda la intervención se desarrolla en torno a los “*itinerarios personalizados de inserción*” desde los que se contemplan las cuatro acciones tipo siguientes:

Proyecto personalizado de inserción laboral



FORMACIÓN PROFESIONAL: Las acciones de *formación profesional* incluyen:

1. Una *formación de base* que se ofrece a través de talleres de mejora del castellano adaptados al mercado laboral
2. *Capacitación profesional* a través de cursos de iniciación y refuerzo de profesiones demandas por el mercado laboral.



ACOMPAÑAMIENTO HACIA EL EMPLEO: Las acciones son de dos tipos:

1. *Orientación profesional* que incluyen la realización de “talleres de búsqueda de empleo” a través de un asesoramiento personalizado
2. También se ofrece *Información Laboral* sobre espacios de búsqueda.



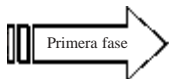
ACCESO AL EMPLEO: Esta fase incluye dos tipos de acciones:

1. *Acciones de intermediación laboral:* en las que:
 - *Se ayuda al inmigrante* ofreciéndole “información de puestos de trabajo, asesoramiento en la realización de currículums”.
 - *Se gestiona las ofertas y demandas* ofreciendo “asesoramiento a las empresas en las definiciones de los puestos de trabajo” y en el conocimiento de las “ayudas a la contratación”.
 - *Apoyo a la creación de iniciativas de autoempleo* para lo que se ofrece
 - “*Formación empresarial*” que facilite la viabilidad de proyectos personales
 - “*Información sobre posibles ayudas económicas*”.



MANTENIMIENTO EN EL EMPLEO: En este momento se realiza el seguimiento y apoyo a la empresa (Cruz Roja Local de Empleo de Oviedo, 2003: 5-7).

De todas estas acciones, en la Oficina Local de Empleo se están llevando a cabo las siguientes:



FORMACIÓN PROFESIONAL: Tal como se puede apreciar en la Tabla 5, se ofrece formación en todos los campos mencionados que corresponden al IMI formativo, puede decirse que se cubre la finalidad para la que se proyectó el programa puesto que se imparte: La Formación de base, la Capacitación Profesional que se concreta en el IMI Formativo ofertados con carácter voluntario, a los inmigrantes dentro del Plan de Empleo ofrecen dos tipos de formación: Competencias personales y sociales a través del curso en habilidades sociales y laborales, y también se ofrecen talleres prelaborales en los que se puede conseguir una formación profesional ocupacional inicial. Incluye los siguientes cursos (Véase Tabla 5).



ACOMPANAMIENTO LABORAL. También se contempla en los IMI formativos acciones de la segunda Fase sobre Acompañamiento laboral a través del curso *Habilidades Sociales y Laborales*.

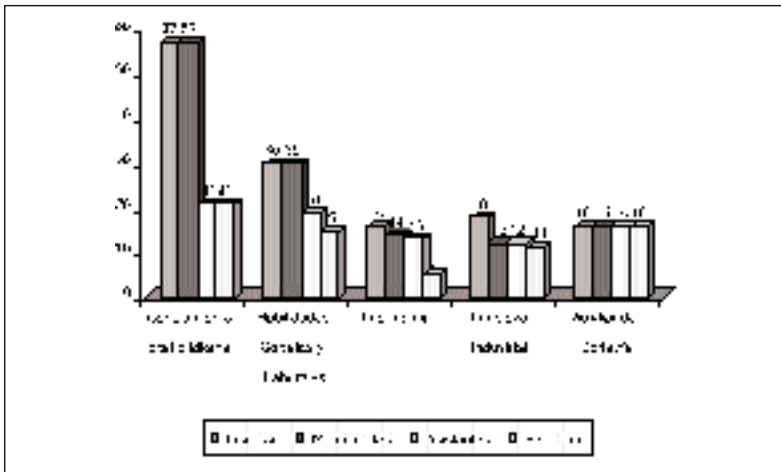
Tabla 5. *Cursos de Formación Profesional*

CURSO O TALLER	INSCRITAS	MATRICULADAS	ASISTENTES	FINALIZAN
G.- Conocimientos locales y refuerzo del idioma	57	57	21	21
A.- Habilidades sociales y laborales	30	30	19	15
B.- Informática	16	14	13	5
C.- Limpieza industrial	24	15	8	4
D.- Cocina industrial	18	12	12	11
F.- Auxiliar de geriatría	16	16	16	16
Total				71

Fuente. (Cruz Roja Local de Empleo de Oviedo, 2003).

Sin embargo, respecto a ambas conviene hacer algunas apreciaciones sobre dos aspectos en los que se encuentra discordancia: el grado de participación y los sectores ocupacionales hacia los que derivan a los usuarios, dos aspectos que quizá estén relacionados (Véase Gráfico 1).

Gráfico 1. *Nivel de participación en el IMI Formativo 2002-2003 (sujetos)*

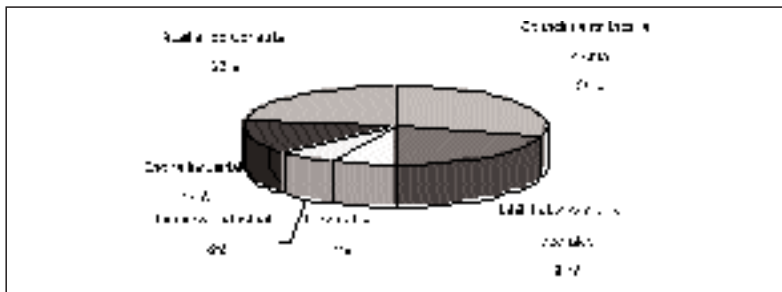


Un dato relevante, al que hemos hecho alusión en otra parte de esta comunicación es que la expectativa de los asistentes a los distintos cursos

está relacionada con el carácter profesionalizador de los mismos; esto es, suelen tener mayor acogida aquellos que les permitan encontrar un empleo rápidamente. La permanencia de todos los sujetos en el curso de auxiliar de Geriatría y de cocina industrial, en el que sólo abandonan 3 sujetos, puede explicarse porque los alumnos perciban estos dos campos como emergentes dentro del mercado laboral. Por el contrario, parece que no se considera relevante para este cometido el curso de limpieza industrial, en el que se produce un abandono casi total, y tampoco el conocimiento del idioma. En el primer caso, puede ser debido a que consideren innecesario este tipo de formación para trabajar en el servicio de limpieza, o porque se rechaza la ocupación. En el segundo caso, el abandono puede suceder, posiblemente, porque ya lo dominan, no olvidemos que la procedencia de muchos extranjeros es Latinoamérica, o bien porque consideren secundario hablar bien el idioma o dominar la cultura de la localidad para “encontrar” un puesto de trabajo. Es sorprendente, sin embargo, la reacción ante el curso de informática, que tan sólo ha sido elegido por 16 personas y, además, de todos los matriculados tan sólo permanecen 5. Quizá este comportamiento se explique por el bajo nivel de estudios, un dato que confirmamos tras las conversaciones que hemos mantenido con los responsables del programa. Este hecho puede que marque una gran distancia entre el hábitus cultural de los usuarios y las nuevas tecnologías y explique esta situación.

La capacitación profesional y la formación prelaboral se ofrecen a través de talleres prelaborales en varios sectores y ocupaciones (Véase Gráfico 2).

Gráfico 2. Sectores ocupacionales hacia los que derivan los IMI Formativos 2002-2003



Los sectores ocupacionales hacia los que derivan los cursos supuestamente son sectores emergentes de empleo. Según los datos, parece confirmarse esta tendencia, puesto que los cursos derivan a los usuarios, de menor a mayor grado de importancia, a los siguientes sectores y ocupaciones:

Servicios a la producción: curso de limpieza industrial (6%) y de informática (7%); Servicios personales: curso de cocina industrial (14%) y de geriatría (23%). Sin embargo, hay que matizar que la formación que se ofrece deriva a los usuarios a “empleos” típicos del extranjero. La oferta de cursos no supera, en principio, los estereotipos que se tienen sobre el emigrante, ya que con esta oferta de formación se está reforzando que el país receptor derive a los extranjeros hacia los empleos que los nativos rechazan.



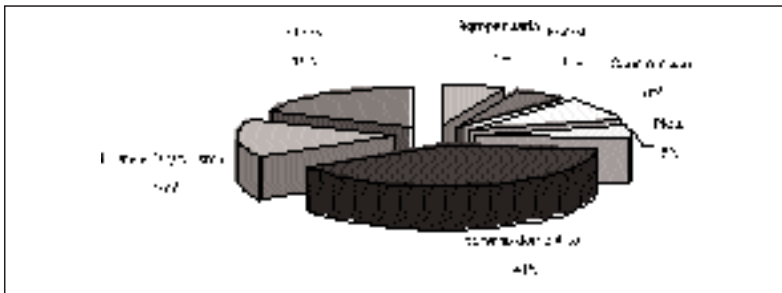
ACCESO AL EMPLEO. *Acciones de intermediación laboral:* (Véase Tabla 6 y Gráfico 3).

Tabla 6. *Acceso al empleo: Acciones de intermediación empresarial*

SECTOR DE EMPLEO ⁹	SECTOR DE OCUPACIÓN	Nº EMPRESAS
SECTOR DE EXTRACCIÓN	Agropecuario	7
	Forestal	6
INDUSTRIA	Construcción	10
	Metal	6
SERVICIOS PERSONALES	Servicio Doméstico	44
	Hostelería Y Turismo	17
OTROS	Otros	20
TOTAL		110

(Cruz Roja Local de Empleo de Oviedo, 2003: 5-7)

Gráfico 3. *Acciones de intermediación laboral por sectores de actividad 2002*



Durante el año 2002, Cruz Roja Española en Asturias a través de la “Red interlabor@” ha entrado en contacto con 110 empresas con el fin de conseguir el mayor número de incorporaciones al mercado laboral del colectivo de inmigrantes residentes en Asturias. Estas intermediaciones empresariales se lleva-

ron a cabo en el sector de servicios personales (55%), industria (15%) y sector de extracción (12%). Estos contactos permiten afirmar que se han seguido las proyecciones de la Sociedad Informacional planteadas por Castells (1987), que se cubren ocupaciones en yacimientos de empleo (Cachón, 1998), y que por lo tanto se deriva a los inmigrantes hacia sectores de actividad emergentes. Sin embargo, los datos también permiten confirmar que las ocupaciones hacia las que se derivan los inmigrantes (el 41% va al servicio doméstico y el 15% hacia hostelería y turismo) revelan nuevamente que éstos están desempeñando los trabajos que los nativos rechazan. La cuestión a debatir es la siguiente. Los inmigrantes pueden ser, en este sentido, un beneficio para la comunidad receptora, pero ¿ésta lo es para ellos? La respuesta no es sencilla, nosotros no nos atrevemos a darla, la dejamos en el aire. Simplemente apuntamos que, según los pronósticos realizados por la Oficina Estadística de la Unión Europea, el futuro de Europa depende en gran medida de los inmigrantes que son los que contrarrestarán la baja natalidad que ésta tiene actualmente, y los que garantizarán el reemplazo de la población. Parece que la tendencia se confirma ya que, según el mismo documento, buena parte del incremento de la afiliación a la Seguridad Social procede de residentes inmigrantes que ocupan empleos que antes no existían. En el 2002, de los 578.000 nuevos afiliados, un tercio son inmigrantes. Por otra parte, la mayoría de las ofertas aceptadas por los inmigrantes fueron antes rechazadas por los españoles, tal como constata el mismo documento (Cruz Roja Española, 2002: 6, 7). La cuestión a debatir, es sencilla, ¿está la Formación Profesional Ocupacional que se les ofrece, contribuyendo a reforzar este fenómeno? Las respuestas también son discutibles: 1ª) ¿Dada la baja cualificación que tienen los usuarios de estos programas quizá no quede otra alternativa? 2ª) ¿Realmente se trata de extranjeros con baja cualificación o de extranjeros sin recursos en un país que no les reconoce la cualificación que posee?

Conclusiones: El escenario de trabajo actual y las políticas de formación-para los inmigrantes

Creemos que entre los rasgos que definen el escenario de trabajo actual cabe señalar algunos que repercuten directamente sobre la condición laboral del inmigrante. Por ejemplo, 1) Las nuevas relaciones laborales de *flexibilidad laboral*: por las que el trabajador debe adaptarse continuamente a nuevos horarios, espacios, tecnologías y tareas. 2) La *disponibilidad* para el desplazamiento geográfico que hace que los trabajadores deban adaptarse con-

tinuamente a nuevos entornos y 3) la *dualización de los trabajadores* entre los altamente cualificados y los que no lo son. El estudio transnacional realizado por la Cruz Roja Española ha constatado que los emigrantes tienen hoy más posibilidades de cubrir los puestos temporales, precarios, peor pagados e inestables, tanto si son cualificados como si no. “Son el paradigma de la mano de obra flexible, desechable y temporal que se ve integrada en una franja de vulnerabilidad con el mundo de la producción y el consumo”. La mayoría de los inmigrantes se encuentra en esta situación, pero hay que matizar que por cuestiones diferentes. En unos casos, nos encontramos con aquellos que no pueden desempeñar el trabajo para el que están cualificados por motivos de emigración, ya sea por su condición ilegal, porque no se les reconoce la titulación que poseen en el país de recepción, por carecer de cualificación profesional, o por varias de estas causas a un tiempo. En estos casos, las trabas burocráticas, la situación de irregularidad de los inmigrantes, les conduce a los mercados laborales sumergidos o bien a los mercados laborales específicos como la agricultura, el servicio doméstico, la construcción, etc. El hecho es que se dificulta que la persona pueda trabajar en aquello para lo que se cualificó. Si no poseen cualificación profesional, se les ofrece una *política de formación para la inserción o reinserción laboral* que se concreta en los programas de garantía social y la formación profesional ocupacional, dos medidas que pretenden *prevenir futuros procesos de exclusión social* sobre todo entre los más vulnerables. Estas medidas, sin embargo, presentan algunos problemas, “muchas veces no se corresponden con las necesidades y motivaciones de los jóvenes a quienes van dirigidos o simplemente con las necesidades reales del mercado”. Este problema se ve claramente reflejado en el estudio de casos que se ha realizado en la investigación sobre los patrones de exclusión social de las personas inmigrantes en España, ya mencionada, en el que uno de los inmigrantes que han sido entrevistados declara “...me gustaría aprender otra profesión real y no siempre tener que pintar seda en un taller protegido”. Estas cuestiones provocan que en algunos casos las políticas de formación para el empleo que se derivan a jóvenes en situación de vulnerabilidad social pueden estar contribuyendo a consolidarla más que a superarla, ya que no se favorece la inclusión real en el mundo laboral. Además, muchas de estas ofertas de formación ocupacional tienen un carácter compensatorio, que no llega a satisfacerse, se derivan a ONGs o asociaciones que intentan cumplir sus objetivos con mínimos recursos, y la mayoría de las veces sin poder evaluar los efectos de la intervención: el éxito en la inserción laboral; la superación o enquistamiento de la situación laboral, etc. (Cruz Roja: 2003, 49).

Notas

- ¹ Esta ha autora ha sido referenciada por (Gervilla Castillo: 2002, 96).
- ² Incluso considerando los datos del 2002 queda lejos de Suecia o Francia, más aún de Bélgica, Alemania, Austria o Estados Unidos, por no hablar de Suiza, Australia o Luxemburgo (COLECTIVO IOÉ: 2002, 20).
- ³ Este observatorio se inició de forma experimental en 1999 en el marco de la iniciativa comunitaria “Integra-Recursos plurales para el empleo” desarrollada por ACCEM a través de la financiación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO) y el Fondo Social Europeo. Posteriormente se puso en marcha en el 2000, y en la actualidad es gestionado por el grupo ODINA. Se enmarca dentro de un proyecto piloto promovido por la Asociación Comisión Católica de Migraciones (ACCEM) y está financiado por la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno del Principado de Asturias con una doble finalidad 1) conocer la situación socio-económica del colectivo inmigrante 2) facilitar la coordinación de las entidades asturianas que trabajan con inmigrantes. Con su actuación permite situar los diagnósticos locales, las evaluaciones y las tipologías de necesidades de los actores en inmigración en el contexto específico de acción. (Observatorio permanente de la inmigración de Asturias Grupo Odina: 2001).
- ⁴ Esta proporción puede compararse con la totalidad de inmigrantes asturianos, 9519, que según la Dirección General de la Policía residían en Asturias en el 2000 (Vera Vila, Muñoz Sedano, Buxarrais, Estrada y Merino Mata: 2002, 149).
- ⁵ Este proyecto ha sido desarrollado en colaboración con la “Red Europea de Parados-Francia” que actúa como Socio Europeo. Las directrices han sido recogidas por D. Graciela Malgesini y Mar García Domínguez en el Documento de trabajo 1- Mayo 2001 que les ha financiado la Comisión Europea Empleo y Asuntos Sociales. Se puede encontrar en www/http@cruzroja.es
- ⁶ Conviene saber que la prestación de las tres modalidades es diferente. En la modalidad laboral es el salario determinado en el pacto regulador de las condiciones laborales de las personas beneficiarias suscrito por Comisiones Obreras y Unión General de Trabajadores. En el año 2003 el salario tiene un importe mensual de 568’28 euros (además de dos pagas extraordinarias de igual cuantía). En el caso de la modalidad formativa la prestación la constituye el 80% del salario mínimo interprofesional vigente en cada momento. Por último la modalidad social es proporcional a los recursos disponibles del hogar familiar, sin que los complementos puedan superar el importe del salario mínimo interprofesional mensual (Consejería de Asuntos Sociales, 2003: 15-35).
- ⁷ El Programa Operativo es cogestionado por diversas entidades públicas y privadas, como Fundación ONCE; Cáritas Española; Secretariado General Gitano y Cruz Roja Española. A ésta última le compete la responsabilidad de desarrollar las actuaciones dirigidas a mejorar las condiciones de empleabilidad de la población inmigrante. Los pronósticos del programa operativo son mejorar el posicionamiento ante el empleo de al menos 30.000 inmigrantes durante el período 2000-2006 (Cruz Roja Local de Empleo de Oviedo, 2003: 5).
- ⁸ Para desarrollarlas ha constituido la Red Interlabor@ de Servicios Integrados de Empleo. Esta red funciona en treinta y ocho puntos del territorio español y en ellos se realiza un itinerario personalizado con cada beneficiario según las actuaciones que mencionamos en el

desarrollo del Proyecto personalizado de inserción laboral (Cruz Roja Local de Empleo de Oviedo, 2003: 6).

Referencias

- Agulló, E. (1997). *Jóvenes trabajo e identidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Uría, F. (1992). *Marginación. Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endimión.
- Cabré, A. (2000). La demografía i el futur del sistema de pensions. *Ideas*, 8.
- Cachón, L., y Centro de Estudios Económicos Fundación Tomillo (1998). *Nuevos yacimientos de empleo en España. Potencial de crecimiento y desarrollo futuro*. Madrid: Subdirección General de publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Castell, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez Uría, *Marginación e inserción*. Madrid: Aguilar.
- Castell, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía sociedad y cultura. La sociedad red* (Vol 1). Madrid: Marova.
- Colectivo Ioé (1999). Inmigración y trabajo en España. Trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería. *Colección Observatorio Permanente de la Inmigración*. Madrid: IMSERSO.
- Colectivo Ioé (2002). Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada. *Colección Estudios Sociales, II*. Fundación La Caixa.
- Consejería de Asuntos Sociales (2003). *Plan General de Inserción 2003 Principado de Asturias*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias: Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de Servicios Sociales comunitarios y prestaciones.
- Contreras, J. (Comp.). (1994). *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Cruz Roja (2002). *Conclusiones de las Jornadas estatales de inmigración y empleo. El empleo como pauta de integración. Estrategias de lucha contra la discriminación laboral*. Celebradas en Alicante los días 12, 13 y 14 de diciembre. www/http/@cruzroja.es
- Cruz Roja Española (2003). *Patrones de exclusión social en el marco europeo*. Madrid: Autor.
- Cruz Roja Española Local de Empleo de Oviedo (2003). *Ingreso Mínimo de inserción para colectivos vulnerables. Programa Formativo*: Inédito.
- Gervilla Castillo, E. (Coord.). (2002). *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada, 18-20 de noviembre de 2002. Granada: Universidad de Granada.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.
- Jordán Sierra, J., Mínguez Vallejos, R. y Ortega Ruíz, P. (2002). Inmigración: una respuesta de la pedagogía intercultural. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada, 18-20 de noviembre de 2002. Granada: Universidad de Granada.
- Observatorio Permanente de la Inmigración de Asturias. Grupo-Odina (2001). *Memoria Proyecto 2001*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Asuntos Sociales. <http://mtiba.univ-fcomte.fr/odina>.

- Peiró, J.M. y Moret, D. (Dir.). (1987a). *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- Peiró, J.M. (1993b). *Los jóvenes ante el primer empleo. El significado del trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- Sanchís, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- Soulage, F. (1996). Para una estrategia financiera de la inserción a través de la economía. En I. VIDAL (Coord.), *Inserción social por el trabajo. Una visión internacional*. Barcelona: CIES.
- Torregrosa, J.R., Bergere, J. y Álvaro, J.L. (1989). *Juventud trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social.
- Troyano, J.F. (2001). *A propósito de inmigración*. Málaga: Aljibe.
- Vera Vila, J., Muñoz Sedano, A., Buxarrais Estrada, M.R. & Merino Mata, D. (2002). Inmigración y educación en España. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada, 18-20 de noviembre de 2002. Granada: Universidad de Granada.
- VVAA (1994). *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona: Virus.
- VVAA (2000). La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. *Colección Estudios Sociales, 1*. Fundación La Caixa.
- VVAA (2001). *El Ejido. Racismo y explotación laboral. S.O.S. Racismo*. Barcelona: ICARIA.

Intervention for developmental pragmatic language impairments

Catherine Adams
University of Manchester

Resumen

Este artículo revisa las corrientes actuales de la intervención en el lenguaje en niños que presentan problemas de desarrollo pragmático del lenguaje. Se discuten los fundamentos de la intervención y se presentan resultados de estudios de casos de niños con trastornos pragmáticos del lenguaje. El tratamiento tenía por objeto el desarrollo de actos comunicativos y de habilidades conversacionales y narrativas. Se trataba también de facilitar la comprensión de las inferencias sociales y la adaptación social. Los niños muestran una mejora significativa en las habilidades pragmáticas y en la formulación del lenguaje. Los cambios en las habilidades comunicativas tienen un efecto positivo correlativo en las habilidades relacionadas con la lectoescritura en el aula. Además, se presenta el estudio de un caso ilustrativo de la intervención en un niño con trastornos pragmáticos del lenguaje.

Abstract

This paper reviews the current position on speech and language intervention for children who have problems of pragmatic language development. The theoretical rationale for intervention is discussed. Findings from a recent case study series of children with pragmatic language impairments are presented. Treatment targeted the development of communication acts, conversation and narrative skills in addition to facilitating understanding of social inference and social adaptation. Children showed significant improvement in pragmatic skills and language formulation. Changes in communication skills had a concurrent beneficial effect on literacy skills in the classroom. In addition, an illustrative case study of intervention for a child with pragmatic language impairments is presented.

Introduction

Children with pragmatic language impairments (PLI) present a profile of communication characteristics that differs from those of children with

specific language impairments. Although they can present in the early years with language delay and poor social development, often these difficulties seem, at least superficially, to be overcome by the school years and children may be fluent with seemingly normal use of syntax. Under the surface, however, remain substantial problems with understanding discourse, over-literal use of language, impaired understanding of social inference and the social use of language. Added to this, in some individuals, is a tendency to talk about personal preoccupations, inappropriate questioning style with repetitive speech and some stereotyped speech. These difficulties persist, creating a dissociation between social communication and formal linguistic abilities, compounding social limitations and affecting educational progress.

Children who have pragmatic language impairments (PLI) have been subject to a number of research endeavours. This group was previously referred to as "semantic-pragmatic language disorder". The term PLI came into use after Bishop (2000) reported no evidence of disproportionate semantic problems for this group compared to other children with development language disorders. Research studies have concentrated largely on the nature of the underlying (Bishop 2000; Shields, Varley, Broks & Simpson 1996) and on the characterisation of PLI in order that diagnostic criteria might be established (Adams & Bishop, 1989; Bishop & Adams 1989). Much effort has been directed towards the differentiation of PLI from autism (Rapin & Allen 1998; Botting 1998; Boucher 1998) and autistic-like conditions, such as Asperger Syndrome (Bishop 1989). Relatively little research has focused on appropriate intervention strategies or on the efficacy of current management for these children.

Law, Garrett and Nye (2003) in a systematic review of language intervention were unable to locate any randomised control trials which addressed pragmatic language intervention. There are few quantitative group intervention studies of effectiveness of intervention for children with PLI. A recent quasi-experimental study (Richardson and Klecan-Aker 2000) investigated pragmatic intervention with learning disabled children, rather than specifically PLI children, and found that all children improved in targeted skills of conversation, responding and object description. The PLI intervention research base contains group studies which attempt to evaluate specific service provision models as opposed to intervention efficacy (Bedrosian & Willis, 1987, Camarata and Nelson 1992). Some single case studies have provided valuable information regarding progress with individualised therapy (Conti Ramsden and Gunn 1986; Letts & Reid 1994; Willcox and Mogford Bevan,

1995; Leinonen & Letts 1997; Adams 2001). All these papers point towards the fact that the communication skills of children with PLI and associated conditions benefit from speech and language therapy. There is, however, a need for systematic approaches to carefully controlled therapy for clearly identified groups of children with PLI in order to establish an intervention policy which will promote effective practice.

Two preliminary steps remain before this goal can be achieved. Assessments must be in place which can serve as outcome measures for language pragmatic therapy. So rather than just assessing children's general communication it would be desirable to assess (and re-assess) their pragmatic skills independently of other language abilities. Secondly the effect size expected which will represent change in pragmatic skills has not been estimated. In fact, there is no consensus that *pragmatic* language skills will change as a result of speech and language therapy. The next step therefore is to generate an estimation of change in pragmatic skills which can be anticipated in a large-scale therapy study. Series single case study approaches are recognised as an appropriate methodology of gathering preliminary evidence on effective treatments prior to large-scale studies (Adams 2001) and evidence from such a series is presented later in this paper.

Models of intervention

Current practice in the United Kingdom (UK) is limited by the lack of an underlying theoretical model on which to base methods of intervention. Potential models that might be applied are the social, cognitive and linguistic models. The following discussion will first outline these separate models of the underlying impairment in PLI and then consider a combined explanatory model on which to base interventions. This discussion assumes a view of pragmatics which is broad and encompasses inference and social interaction in addition to formal aspects of pragmatics. A summary of the combined model is presented in Table 1.

The *social* use of language model sees the child as developing language in the context of interpersonal interaction. Infants' ability to attribute intentionality to human communication (intersubjectivity) (Trevarthen 1978) and the emerging understanding of other people as intentional agents is thought to precede the development of communication and language (Tomasello, Kruger & Ratner 1993). A broad view of pragmatics encompasses the interpretation of social inference (intersubjectivity), the purpose of

the utterance (subjectivity), judgements of the appropriacy and the principles that guide the conduct of a conversation (discourse analysis). The growing child's ability to make use of social inference underpins the ability to understand the purpose of communication act and adaptation of responses to the listener. Thus children are able to match their responses socially to the ongoing dyadic conversational exchange. The implication of this explanatory social model is that the child with PLI has to some extent not participated in the process of social interaction in infancy, has failed to develop the normal capacity for intersubjectivity and subjectivity and consequently remains on the fringes of interactions. Intervention should therefore attempt to re-engage the child in the process of inter-subjectivity and social inference.

Table 1. *Synthesis model of language pragmatics as a rationale for intervention*

	Synthesis model of intervention		
	Social aspect	Cognitive aspect	Linguistic aspect
PLI as a limitation in	Development of social interaction, empathy & attachment	Development of shared and mutual knowledge; event representations	Development of pragmatic features of discourse, conversation. Syntax and semantic development may also be affected
Expected early features	Lack of affect and mother-child mutual exchanges Lack of participation in social routines	Limited script learning/ event knowledge representation	Language receptive/expressive delay Limited range of communicative intents Limited range of syntactic and semantic skills
Later development	Social aloofness; difficulty understanding social boundaries	Problems of non-literal comprehension and verbal inference	Limited formal pragmatic devices such as politeness and indirect speech acts. Problems with narrative and discourse . Some features of SLI*
Variation within the group	To varying degrees but may be very mild	Almost always but to varying degrees	Limitations across linguistic domains, including comprehension, but with some near normal functions
Implications for intervention	Social inference, empathy, emotional understanding; topics and preferences	Understanding of underlying meanings; building representations and managing information	Narrative structure and sequencing; conversation skills & speech acts in context; strengthen language skills to compensate for other aspect weaknesses

* Specific Language Impairment

The *cognitive* model assumes that the fundamental underlying problem for children with PLI is one of social *cognition* and the child's limitations in managing propositional information about the environment and people in it. This model is also concerned with the process of verbal comprehension as a constructive contextualised activity which is capable of going beyond the surface literal meanings of sentences to the underlying communicative purpose and the nuances of meaning the speaker intended to convey. The development of general event representations which support the prediction of appropriate forms of social conduct and language use are central to this model. New information is organised with reference to existing cognitive structures and past event knowledge (Harley 1995). This framework provides the base onto which language is mapped. Thus cognitive frameworks (sometimes referred to as schemata) encompassing world knowledge and event representations underpin the development of language comprehension. The implication for language intervention is that we should help the child to recognise gaps in comprehension, encourage the development of inferential skills and build up strategies to assist in decoding text and discourse.

The *linguistic* theory or theories underlying the rationale of intervention reflect the narrow, formal view of pragmatics which has been more thoroughly documented than the previous two approaches. This model assumes that there is a level of linguistic competence at which the rules of pragmatics are represented. The child learns the rules of pragmatics by observation, imitation and trial and error, eventually becoming skilled at, for example, the performance of speech acts, the structure of conversational exchanges and rules for pronominal cohesion. The implications for speech and language practitioners are more akin to language interventions for children with SLI: that there is a set of linguistic rules to be exemplified and practised in instructional context. At this level the practitioner can also consider the limitations on the use of language which arise as secondary features from limited syntactic, semantic and receptive language skills.

In practice, one cannot adopt a single model in intervention for children with PLI, since their communication difficulties are, to varying degrees, in social, cognitive *and* linguistic domains. In the process of development all three models are closely interlinked. The development of these event representations in infancy requires social orientation to interactions. The development of efficient prepositional schemata relies on the efficiency of goal or motivational schemata which is in turn affected by understanding of social roles. The development of prepositional frameworks which underpin the comprehension of text depends at some stage on skilled decoding of sentence structure.

Instead a *synthesis model* is presented which taps into all three basic models. In this model (see Table 1) the three dimensions of social, cognitive and linguistic are considered in synthesis to underpin the rationale for intervention. Strong emphasis is placed on the role of the social and cognitive aspects of development as underpinning skills. The linguistic aspect of the model is concerned largely with the *expression* of underlying competencies in the social and cognitive domains. The strong implication is that the practitioner must tap into all three theoretical positions in order to find a rationale for therapy. In practice this is easier than it seems as many communicative tasks are syntheses of the three domains. For instance, spoken and written narratives have a central role in a child's functioning socially and academically and as such constitute an important skill. It is a relatively complex task involving social, cognitive and linguistic modalities. Features of narrative such as world knowledge application, inference and an awareness of the communicative needs of the listener cross these three theoretical domains.

Therapy methods and management issues

Despite the lack of intervention studies, the range of therapeutic techniques used within this client group is well documented within the literature, reflecting what clinicians are doing in their working practice (Leinonen, Letts & Smith 2000) Published resources are available in English and are listed in the Appendix. It should be noted that many published resources centre on formal aspects of pragmatic instruction such as use of register and speech acts, which, while valuable, have restricted application for some of the more able children with PLI.

Pragmatic language intervention may focus on the following aspects of pragmatics:

Inference, exchange structure, turn-taking, topic management, providing information, conversational skills, building sequences in narrative, understanding hidden messages, referencing in discourse, cohesion, coherence.

In addition, social aspects of development such as social inference, adaptation of language to social situations, attribution of emotions, perspective taking will be part of the intervention programme for some children with PLI even though these are not explicitly language focused.

The therapeutic techniques used will vary according to the nature of the goals stated for an individual but these may involve:

Modelling and individual practice in a safe clinical setting; group work; role-play; practising specific pragmatic skills in conversations; meta-pragmatic therapy; promoting self-monitoring and coping strategies; rule flouting exercises. These are all familiar devices for the speech and language practitioner. Meta-pragmatic therapy can be used with older children (from 7/8 years old) and involves reflection on the quality of content of one's own talk: "Was it clear what was talked about?", "Did I take the listener's needs into account?". For many children this forms a central part of interventions.

Examples of specific activities which we have employed in this research are:

- a) Drawing comic strip cartoons of familiar situations with speech bubbles to fill in. Aim to discuss problem situations and role-play talk in that situation. Also useful for constructing narrative and sequencing ideas in narratives.
- b) Making a video with object prompts – aim to ask the child to create a sequence with appropriate information
- c) The child as a teacher: Teaches therapist how to perform certain daily activities. In this activity (which is modelled and rehearsed) the child is asked to narrate an everyday event including some of the behaviours which have been practised in other activities (such as cohesive devices) and to reflect on the quality of the information he is providing.

Intervention for children with PLI cannot be confined to work on pragmatics alone. Individual children require instruction and support in many formal aspects of language development such as syntactic formulation of complex sentences and word-finding/vocabulary interventions in addition to therapy for pragmatic difficulties. Thus pragmatic therapy should not be viewed as a separate entity in the speech and language practitioner's portfolio. In addition, a crucial aspect of management for children with PLI is to provide ample support in a classroom, appropriate support for parents and education staff. Children with PLI require a sensitive approach to their personal and social development which will supplement language pragmatics instruction and should be part of the management strategy.

The Intervention Study

Method

Subjects

Six boys, aged between 6;0 and 9;09, were recruited from speech and language therapy services in the North West of England with the assistance of NHS specialist practitioners. We aimed as far as possible to recruit children who:

- Scored below 132 on the Children's Communication Checklist (CCC; Bishop, 1998)
- Scored at or higher than the 16th percentile on Raven's Coloured Matrices (Raven, Court and Raven, 1986)
- Scored no lower than the 16th centile on the Test for Reception of Grammar (TROG) (Bishop 1983)
- Who were not receiving other concurrent speech and language therapy and had no therapy specifically directed at pragmatic ability within the previous three months.

Children received a pre-therapy assessment of two standardised language tests (Formulating Sentences and Sentence Recall subtests of the CELF R (Semel et al 1987) and the Narrative and Inferential Comprehension subtests of the Assessment of Comprehension and Expression (6-11) Adams et al, 2000), and a conversational sampling procedure (Bishop et al 2000; Adams, Green, Gilchrist & Cox, 2002). In all there were seven conversational data points across pre-and post-treatment phases. Children were next seen for the intervention phase by the speech and language therapist (SLT) only. Each child received eight weeks of pragmatic intervention, three times a week, from a specialist speech and language therapist. Intervention was planned on an individual basis and reflected current practice, i.e., building on strengths in communication through exercises and games in interpersonal communication and by developing strategies to promote more effective communication with others in the child's environment. In addition to child intervention the SLT actively engaged with the caregivers, classroom teacher and special needs coordinator for each child, providing assessment results, intervention principles and aims and eventually detailed progress reports. Subjects were reassessed at the end of therapy and two months post therapy on conversation, narrative and some standardised measures.

Rationale of intervention in this study

The rationale behind intervention was based on the synthesis model presented in Table 1. Assessment aimed to tease apart underlying causal elements from secondary learned behavioural styles for each participant. Intensive individual intervention targeted individual skills in social, cognitive and linguistic domains. Therefore, individual children within the study received intervention targeted to their specific needs within the three aspects in the model. Parent and teacher participation aimed to achieve a highly adapted communication environment aimed at supporting everyday interactions. Adapting the curriculum focused on the expectations, demand and load on each child, making these compatible with the child's developmental competencies. Classroom assistants were trained to implement the individual intervention strategies and support generalisation into the classroom. Two participants with additional behaviour difficulties received support before the project commenced; the other participants, who were receiving no support at the commencement of the project, were given additional in class support following discussion of assessment results by the research therapist.

Results

Formal tests

All individuals showed change, some substantial change, in some sub-test scores between initial and follow-up assessments which cannot be explained solely by spontaneous development (see Table 2). Some children, are, however, functioning at or near ceiling on some tests so cannot demonstrate improvement. No pattern emerged as to a single aspect of language performance change which is related to the therapy given. So, for instance, many of the children improved on Sentence Recall which was not a skill specifically targeted for any individual, suggesting that there may be generalised rather than specific effects of therapy.

Conversation measures

Conversational measures showed that children shared the conversation more in the post-therapy conversations. Results demonstrated that subjects 1, 3, 5 took a less dominant role in the post-therapy conversations which had been an objective of therapy. Children tended to display a higher degree of

Table 2. *Pre-and post-therapy standardised assessment subtest percentiles*

Subject	1		2		3		4		5		6	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
ACE Inference	99	99	2	2	63	98	91	84	1	5	5	16
ACE Narrative*	84	98	25	50	91	50	75	37	9	16	5	50
Sentence Recall	99	99	1	5	2	75	37	99	1	25	2	37
Form/g.Sentences	99	99	1	84	16	95	98	98	25	98	5	84

*Propositions score only

verbal responsiveness in the post-therapy conversations. Mean verbal response problems indices for Subjects 1 and 3 were lower post-therapy compared to pre-therapy, suggesting that these children made more adequate responses to adult solicitations in the post-therapy conversations. But this was not universal. For some children there was insufficient change in response indices to show change beyond natural variation and some children showed increases in problems post-therapy. The results are therefore mainly positive but demonstrate some important limitations on the potential for change for some children's pragmatic skills.

Discussion

The study sends a clear signal that intensive speech and language therapy resulted in improvements in pragmatic and other communication skills for individual children with PLI. Intensive pragmatic language therapy resulted in significant changes, but not necessarily in the same aspects of language and not always in those targeted specifically in intervention. This indicates a generalised as well as some specific effects of intervention, in line with previous case studies of this population. Some children improved substantially across all measurable communication skills and this was reflected further in educational progress. The fact that these changes can be affected in such a short period of time, after a long period of lack of progress, has important implications for the way in which speech and language therapy services are delivered to these children.

Conversational measures were sensitive to changes beyond normal variation in pragmatic behaviour. Whereas language tests showed some changes in overall communication and language processing abilities, conversation measures pinpoint changes in interpersonal interactions that lan-

guage tests cannot tap into. Conversation analysis is time consuming and the instrument used here requires further refinement to enable it to be used at a clinical level.

Visual rather than statistical inspection has been adopted in this study as the appropriate means of interpretation at the case study level. To have grouped subjects and used inferential statistics would have masked clinically significant changes or resulted in statistical error due to the intercorrelations between data points. Yet the large scale randomised controlled trial is the method of choice to prove the effectiveness of an intervention. Large-scale trials of PLI will never be possible because of recruitment limitations but some small group studies may be possible. The implications of this study is that the way in which outcome measures are set up at the start of a study is critical to the findings. Considering the conversation measures used in this study, for instance, some measures went up for an individual, whereas for another individual the same measure went down. In a group statistical design these changes would essentially be cancelled out. However both changes represent progress for individual children with respect to the targets of intervention. Individual children's progress, therefore, requires careful interpretation in relation to the aims of therapy. Outcome measures should take the degree of variability within the PLI group into account.

Pragmatic impairment was associated with language comprehension, recall and formulation difficulties and social cognitive impairment, although the balance of impairment varied considerably amongst study participants. The results of this project found participants fell into two groups, those with greater underlying language impairment resulting in pragmatic difficulties and those with greater impairment in social cognition with relatively unimpaired language. This is in line with Bishop's (2000) notion of PLI and PLI Plus (plus social deficits) groups. The children with impairment in social cognition were found to have central difficulties with reading social situations, social cues, social adaptation and knowing how to modulate their own responses according to the context. In general these children showed less overt improvement but they did show some. Children with PLI without marked degrees of social impairment appeared to show greater progress in both language and social pragmatic skills compared with those children with marked impairment in social cognition, but this is an impressionistic finding only which requires further exploration. This might suggest that pragmatic impairment resulting from language deficits is more amenable to remediation.

Illustrative Case Study

Subject 1: Chronological age at start of study 9;09

Presentation

S1 was highly verbose on first assessment. He frequently used avoidant strategies to conceal lack of task comprehension. His conversational strategies included commanding the floor, talking over his conversational partner, tangential speech and repetitive initiation of set topics relating to animals, gardening and science. S1 recited scripts and factual information with little regard to whether his interlocutor was listening or following his meaning. He had a compulsion to finish his topic, ignoring adult interjections or comments. He had limited insight into his difficulties although recognised that he preferred controlling the topic and had little interest in listening to others topics.

S1 used descriptive, conventional and elaborative gesture appropriately and facial expression to convey emotions. He gave a warm rapport with effective use of social overtures and initiation of social interaction. He was engaging and successful at eliciting and sustaining adult attention and was popular with adults and peers. He had difficulty reading hidden social intention conveyed in non-verbal signals and tended to interpret language literally. Social difficulties had led to a restricted range of contacts with peers. S1 showed little awareness of peer responses and he persisted with his own topics of conversation even when peers showed little interest.

In class he had great difficulty attending to the topic set in the curriculum and frequently distracted and wandered onto his own chosen agenda. S1 needed continual one-to-one support to structure his environment, re-focus his attention and direct him to the topic.

Aims of intervention

In the case of S1, the synthesis model suggested intervention should be focused largely on social interactions with some work on high-level inference in discourse and classroom interactions and introduction of meta-pragmatic training. Intervention aimed to increase the appropriate use of language by reducing the use of tangential topics, develop awareness of listening skills and conversational skills, by practicing turn taking, introducing a topic, maintaining topics and ending a topic in conversational exchanges.

The intervention also aimed to develop understanding of social inference and social intentions by developing the ability to empathise and read other people's emotions. Intervention strategies were used to increase flexibility and adaptation to his interlocutor. Further strategies focused on his environment, advising all adults to carefully monitor their language complexity to make this compatible with his understanding, use concrete language and avoid metaphors.

Intervention methods

Initially individual structured intervention sessions focused on good listening and conversational rules. Listening rules included listening actively for the meaning, no interrupting, no butting in, and no changing of the topic. Good conversation rules included: being relevant; banning switching onto favourite themes; keeping expression short and sticking to the main points; knowing when to finish; pausing to allow the listener to speak; waiting for a pause to ask relevant questions and showing interest in the other person's topic.

These were demonstrated and S1 identified conversational breakdown in role play using puppets including being impolite: interrupting, switching topic, too much talking, no finishing, no pause, asking too many questions and being disinterested. Finishing a topic was practiced using "guess the ending of a story" scenario and narrative skills developed using a beginning, middle and ending structure. Visual prompts were used to identify speaker and listener roles and practice switching roles. S1 was allowed a set time at the end of each individual session and each day to talk about his set favourite topics. At these set times the adults followed his interest and topic of conversation, at other times the adults re-directed S1 back to the relevant topic under discussion.

Social stories and comic strip conversation relating to real life experiences and recent events in school or home were drawn to facilitate understanding of social intentions and problem solving social or interaction difficulties. This was achieved by the therapist drawing a happy and sad ending followed by S1 deciding on the possible consequences of the social scenarios. Insight and empathy was facilitated by attributing emotions to faces in storybooks and in social stories. Real life conflict situations were presented in a story scenario to develop insight into his own and others emotions. This was reinforced in the class and at playtime by the assistant labelling emotions and problem solving ongoing social difficulties. Adults applied social stories related to events in the playground and peer interaction.

This was followed by training of all adults in his environment at home and school in the conversational rules and social stories. Key adults including the teacher and assistant observed individual sessions and received training on adapting their language input and giving S1 a strategy for signalling lack of understanding. Adults were trained to re-focus the topic to the relevant subject under discussion and prompt S1 when he used tangential speech. Visual symbols were used to aid generalisation of skills.

Outcome of intervention

Using adapted and re-phrasing spoken language to match S1's language comprehension was effective in supporting listening skills and increasing focusing on the curricular topic. Outcome measures of conversation skills showed some improvement in less dominance of the conversational floor and a decrease in conversational response problems. The use of visual pictures of social scenarios developed heightened understanding of social intentions and attributing emotions. Although reciprocal conversations were increased in rehearsed contexts, he needed continual prompting to apply appropriate social and conversation rules to novel social situations. But there are limitations to how much therapy can achieve with a child who has a marked degree of social impairments. Peer interactions were not changed; peers were particularly sensitive to the lack of social adaptation and meshing.

Conclusions

There is now convincing evidence that speech and language therapy produces beneficial effects on the language and pragmatic skills of children with PLI. The study reported here has generated methods and measures which can now be used in a larger scale group of these children. Using a synthesis model of social, cognitive and linguistic development to underpin language intervention planning and targeting of specific skills for individuals, significant gains were made, not just in pragmatics, but in other language abilities and educational attainments. There are variable effects however, so the research needs to be replicated with a larger cohort of subjects to tease apart which group of children benefit most from therapy.

References

- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 289-306.
- Adams, C., and Bishop, D.V.M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic language disorder. I: Exchange structure, turn taking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239.
- Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A. and Reeves, D. (2001). *Assessment of Comprehension and Expression 6-11 (ACE 6-11)*. Windsor, NFER-Nelson.
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., and Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 679-690.
- Anderson Wood, L. and Smith B.R. (1997). *Working with Pragmatics*. Winslow: Bicester.
- Bedrosian, J.L. and Willis, T.L. (1987). Effects of treatment on the topic performance of a school age child. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 18, 158-167.
- Bishop, D.V.M. (1983). *The Test for Reception of Grammar*. Manchester: author.
- Bishop, D.V.M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic language disorder: where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 107-122.
- Bishop, D.V.M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method of assessing qualitative aspects of communication impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879-891.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D.V.M. Bishop and L. Leonard (Eds.). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove, Psychology Press.
- Bishop, D.V. M. and Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D.V.M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J. and Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.
- Botting, N. (1998). Semantic-pragmatic disorder (SPD) as a distinct diagnostic entity: making sense of the boundaries. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 87-90.
- Boucher, J., 1998, SPD as a distinct diagnostic entity: logical considerations and directions for future research. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 71-108.
- Camarata, S.M. and Nelson, K.E. (1992). Treatment efficiency as a function of target selection in the remediation of child language disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 6, 167-178.
- Conti-Ramsden, G. and Gunn, M. (1986). The development of conversational disability: a case study *British Journal of Disorders of Communication*, 21, 339-352.
- Harley, T. (1995). *The Psychology of Language*. Erlbaum: New Jersey.
- Law, J., Garrett, Z. and Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for chil-

- dren with primary speech and language delay or disorder (Cochrane Review). In: *The Cochrane Library*, Issue 3. Oxford: Update Software.
- Letts, C. A. and Reid, J. (1994). Using conversational data in the treatment of pragmatic disorder in children. *Child Language Teaching and Therapy* 10, 1-22.
- Leinonen, E. and Letts, C. (1997). Why pragmatic impairment? A case study in the comprehension of inferential meaning. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 35-52.
- Leinonen, E., Letts, C., and Smith, R. (2000). *Children's Pragmatic Communication Difficulties*. Whurr: London.
- Rapin, I. and Allen, D. (1998). The semantic-pragmatic deficit disorder: classification issues. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 82-87.
- Raven, J., Court, J., and Raven, J. (1986). *Raven's Progressive Matrices and Raven's Coloured Matrices*. London: H K Lewis
- Richardson, K. and Klecan Aker, J. (2000). Teaching pragmatics to language-learning disabled children: a treatment outcome study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 1-23.
- Semel, E., Wiig, E., and Secord, W. (2000). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Third Edition (UK)*. Sidcup: Psychological Corporation.
- Shields, J., Varley, R., Broks, P., and Simpson, A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 487-495.
- Tomasello, M., Kruger, A.C., and Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 16, 495-511.
- Trevarthen, C. (1978). Intersubjective exchange and transfer of understanding in infancy. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 106-106.
- Willcox, A.H.E., and Mogford-Bevan, K. (1995). Conversational disability: assessment and remediation. In M. Perkins and S. Howard (Eds.) *Case studies in clinical linguistics*, (London: Whurr).

Appendix: Recommended published materials for pragmatic language intervention and key supportive texts

1. Anderson-Wood, S & Smith, B.R. (1997) *Working with Pragmatics*. Winslow, Bicester.
2. Bliss, L.S. (1993) *Pragmatic Language Intervention: Interactive Activities*. Thinking Publications. USA.
3. Brinton, B. (1989) *Conversational management with language-impaired children*. Rockville: Aspen.
4. Duchan, J. (1995) *Supporting language learning in everyday life*. Singular: San Diego.
5. Firth, C & Venkatesh K (1999) *Semantic-pragmatic language disorder*. Winslow, Bicester.
6. Gray, C.A (1998) Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler & G Mesibov (Eds.) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. Plenum Press: New York.
7. Gray, CA, White AL, & McAndrew S (2002) *My Social Stories Book*. Jessica Kingsley: London.

8. Johnston E.B., Weinrich, B.D. & Glaser A.J. (1991) *A Sourcebook of Pragmatic Activities (revised)*. Communication Skills Builders: San Antonio.
9. McTear, M. & Conti-Ramsden (1991) *Pragmatic disorders in children: assessment and intervention*. London: Whurr
10. Paul, R (1992) *Pragmatic Activities for Language Intervention (PALI)*. Communication Skill Builders: San Antonio.
11. Naremore RC, Densmore AE & Harman DR (1995) *Language Intervention with school age children: conversation, narrative and text*. Singular: San Diego.
12. Naremore RC, Densmore AE & Harman DR (2001) *Assessment and Treatment of School-Age Language Disorders*. Singular: San Diego.
13. Rinaldi, W. (2001) *Social Use of Language Programme (SULP) - Revised*. (Windsor: NFER-Nelson).

Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores

A. Víctor Martín García y M^a José Rodríguez Conde
Universidad de Salamanca

Resumen

El presente trabajo plantea como principal objetivo tratar de comprobar la existencia de diferencias en el uso de estilos de aprendizaje entre dos grupos de estudiantes de diferentes generaciones. El marco teórico utilizado parte de la teoría del aprendizaje experiencial formulada por D. Kolb y colaboradores. El estudio empírico se ha realizado en dos muestras independientes: 348 jóvenes universitarios y 410 personas mayores de 55 años matriculadas y asistentes al Programa Universitario para Mayores de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Se aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) de Kolb (versión III, 1999) y un breve cuestionario sociodemográfico. La hipótesis básica de trabajo parte de la idea de que a lo largo de las primeras etapas de la vida, cada individuo utiliza un estilo de aprendizaje de manera preferente, sin embargo, al llegar a la vejez, este estilo se hace menos acentuado y predominante. Los resultados de nuestro estudio no dan apoyo a esta tesis aunque sí se aprecian diferencias en el uso de algunos estilos de aprendizaje entre los dos grupos de edad, apareciendo el estilo *divergente* más marcado en la muestra de personas mayores, así como el estilo *convergente* entre los jóvenes.

Abstract

Learning styles and age groups: a comparison between youth and old students. This work has the main objective to test some differences in the use of learning styles between two generational groups. The theoretical framework is the theory of the experiential learning formulated by D. Kolb and his collaborators. The empiric study was performed in two independent samples: 348 university youths and 410 individuals (over 55 years old) attending the University Program for Senior Citizens of the Autonomous Community of Castile and Leon (Spain). The Inventory of Styles of Learning was applied (IEA of Kolb version III, 1999). It carried out a multivariant and discriminatory analysis. The basic hypothesis is that from the first stages of life, each person uses a style of learning in a preferable way over the others. However,

in the old age, the styles become less accented and predominant. The results of our study don't give support to this thesis although differences are appreciated in the use of some learning styles in the two age groups appearing the most marked divergent style in the sample of old people in front of the other styles and the convergent style among the youths. In the old people sample the most influential learning style is the divergent. The convergent style is the most significant learning style among the youths students.

Introducción

La línea de trabajo principal que seguimos en este estudio trata genéricamente de analizar y comparar las preferencias de aprendizaje en universitarios jóvenes y en personas mayores de 55 años. Desde un punto de vista educativo, la idea básica general es que si los individuos de diferentes edades, en situaciones de enseñanza-aprendizaje, manifiestan estilos de aprendizaje diferente, precisarán también utilizar estrategias didácticas y metodológicas diferentes, adaptadas a sus modos diferenciales de aprendizaje. De lo contrario, si se comprueba que no se da una dominancia de estilo de aprendizaje en un tipo y otro de sujetos, cualquier metodología de enseñanza será igualmente válida tanto para alumnos jóvenes como para alumnos mayores.

En la literatura psicopedagógica reciente de nuestro país resulta cada vez más frecuente encontrar trabajos de investigación que defienden la idea de la existencia de estilos o preferencias de aprendizaje en sujetos, que pueden estar condicionados o asociados a determinadas variables (Alonso, 1992; Barrio y Gutiérrez, 2000; Camarero, et al, 2000; Cano García, 2000; Gómez del Valle, 2003; Martín del Buey y Camarero, 2001; Martín García, 2003; etc). Más aún, se hipotetiza que estos estilos pueden ser cualitativamente diferentes a lo largo de la vida. Algunos estudios por ejemplo han comprobado que los jóvenes tienden a tener un estilo más activo en sus enfoques de aprendizaje, mientras que las personas mayores tienden a ser más reflexivos y abstractos (Dorsey y Pierson, 1984; Davenport, 1986). En la misma línea, otros estudios han encontrado que la edad es un factor significativo en las preferencias de aprendizaje, pero curiosamente sólo entre mujeres jóvenes y mujeres mayores, y no en cambio en el caso de los hombres. En general, las mujeres jóvenes aparecen en estos estudios como más concretas en sus enfoques de aprendizaje, mientras que los hombres jóvenes, y los hombres y mujeres mayores suelen ser más abstractos. El hecho de que la mayor parte de estos estudios procedan del contexto anglosajón, al tiempo que la evidencia en nuestro país del notable desarrollo reciente de los denominados genéricamente como 'Programas Universitarios para Personas

Mayores”, planteados en general como nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje formalmente académicos, hace pedagógicamente oportuno analizar esta y otras cuestiones asociadas en particular a los procesos de aprendizaje en este grupo de alumnos universitarios.

Desde el punto de vista teórico el estudio lo situamos al amparo de la Teoría del Aprendizaje Experiencial, siguiendo la línea trazada por los trabajos del profesor norteamericano David Kolb (1984,1999, 2001). A lo largo de las dos últimas décadas esta teoría ha sufrido diferentes modificaciones y un impresionante volumen de publicaciones y estudios sobre su aplicación en diferentes campos disciplinares (Baker, 1999; Curry, 1999, 2000; Healey, 2000; Holman y Pavlica 1997; Mumford, 1987; Stanton y Grant, 1999; Yuen y Lee, 1996; etc.). A pesar de esta expansión han sido muy pocos los estudios que han tratado de comprobar su utilidad y aplicabilidad con personas mayores o de establecer análisis comparativos con población de alumnos jóvenes.

El aprendizaje mediante la acción y la reflexión: La teoría del Aprendizaje Experiencial

La acción y la reflexión son los atributos nucleares de la teoría del aprendizaje experiencial. En esta teoría se enfatiza el papel que en el aprendizaje juegan tanto los factores emocionales como cognitivos. En particular, valora la importancia que la reflexión crítica tiene en el modo como aprendemos. De este modo, el fundamento básico de la teoría está en el énfasis que se da a la experiencia como característica definitoria de esa reflexión y en consecuencia parte del principio andragógico fundamental de que este aprendizaje debe tener como principal recurso la propia acción. En definitiva, para que un aprendizaje ocurra tiene que tener lugar una reflexión sobre una acción. Esta reflexión, como algo inherente en toda actividad humana, debe ser un esfuerzo consciente, debe ser una actividad planificada. La reflexión se entiende así como un proceso cognitivo deliberado y activo, que implica secuencias de ideas interconectadas, que toman en consideración creencias y conocimientos (Hatton e Smith, 1995:34). En el terreno educativo, la reflexión consiste en aquellos procesos en los cuales el alumno capta, anota y reevalúa sus experiencias. Pedagógicamente entonces, se entiende que el proceso de reflexión debe ser activado después de cada experiencia de aprendizaje y en algunos casos durante el propio aprendizaje.

El planteamiento no es nuevo, en realidad recoge aportaciones de una tradición psicopedagógica que entronca con autores como John Dewey, Kurt

Lewin, Jean Piaget, D. Ausubel, etc. y con los trabajos de Bloom, Maslow, Rogers, etc. (Miettinen, 2000). En general, la mayoría de la literatura educativa ha afirmado la importancia pedagógica de los métodos experienciales (por ejemplo a partir de actividades basadas en los juegos, las simulaciones, los estudios de caso, el *role playing* o representaciones dramatizadas, etc.).

A pesar de estas influencias, sin embargo los antecedentes inmediatos de una verdadera teoría del aprendizaje, que haya tratado de reconocer la importancia de la perspectiva experiencial reflexiva, no es verdaderamente relevante hasta los trabajos de J. Mezirow, Paolo Freire, Gregorc, Shön y los trabajos del propio D. Kolb a lo largo de las dos últimas décadas. A principios de los años 80, autores como Mezirow, Freire y otros enfatizaron que el corazón de todo aprendizaje se encuentra en el modo como los sujetos procesan la experiencia, en particular, la reflexión crítica que hacen de esta experiencia. Para estos autores el aprendizaje se define como un ciclo que comienza con la experiencia, continua con la reflexión y más tarde conduce a la acción, que en sí misma llega a ser una experiencia concreta para la reflexión.

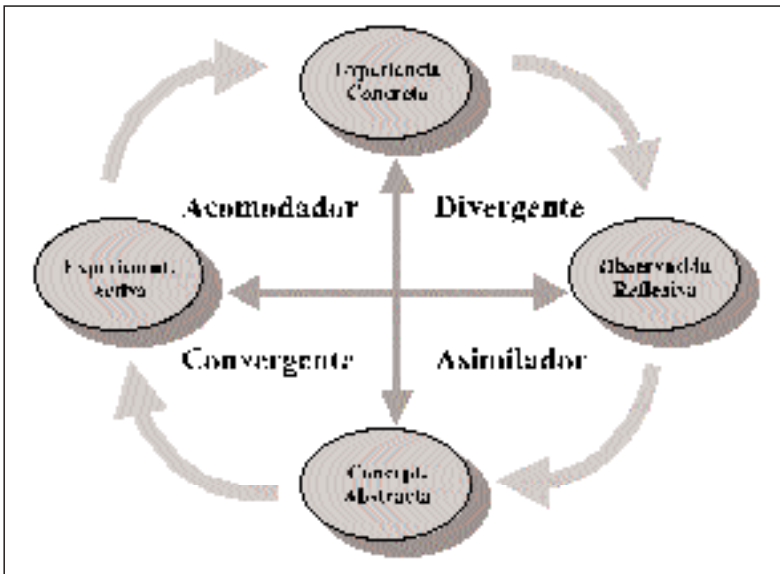
Los trabajos de Kolb han tratado de profundizar en estas ideas básicas, buscando determinar y definir precisamente el concepto de reflexión. Para ello lo divide en dos actividades de aprendizaje relacionadas pero diferenciadas entre sí: la percepción y el procesamiento. El primer caso se refiere al modo como tomamos la información de modo sensorial o también emocional cuando nos encontramos ante nuevas situaciones, es decir, la forma como adquirimos la experiencia. El segundo se refiere al modo como manejamos o transformamos esa nueva información, la propia experiencia y la hacemos parte de nosotros mismos, creando conexiones significativas. De este modo, se entiende que algunas personas perciben mejor la información utilizando experiencias concretas (como sentir, tocar, ver y oír), mientras otras perciben mejor la información de manera abstracta (utilizando la representación conceptual, visual o simbólica). De otro lado, algunas personas “transforman” o procesan mejor la información mediante la experimentación activa (haciendo algo con la información), mientras otras procesan mejor mediante la observación reflexiva (pensando sobre ello).

Estos dos procesos sinérgicos de aprendizaje, distintivos pero interconectados, que permiten el aprendizaje por medio del movimiento dialéctico de la acción y la reflexión, configuran el ciclo de aprendizaje que sigue cuatro fases.

Cada una de estas fases implica un *modo* diferente de “experienciar” la realidad (de percibir y procesar la experiencia) y define las preferencias de aprendizaje y el perfil tipo de los sujetos que tienden a utilizar o prefieren

aprender en ese modo. Así, el *modo concreto* (para la fase de Experiencia Concreta, EC) con la que se inicia el ciclo, supone la implicación del sujeto en alguna actividad dinámica, es decir, en experiencias específicas que requieren el uso de los sentidos o activar determinados sentimientos o emociones. Los sujetos que prefieren este modo de aprendizaje suelen disfrutar con la interacción personal y las relaciones con los demás. El *modo reflexivo* (para la fase de Observación Reflexiva, OR) permite la observación cuidadosa de las situaciones o de la información desde diferentes perspectivas. Los sujetos que prefieren este modo de aprendizaje buscan el significado de las cosas a las que se refiere la actividad y sus implicaciones. Por su parte, el *modo abstracto* (para la fase de Conceptualización Abstracta, AC) enfatiza el uso del pensamiento como principal herramienta de aprendizaje, la lógica y las generalizaciones. Son sujetos que prefieren formular hipótesis para ayudar a internalizar e integrar las experiencias. Son buenos en la sistematización de ideas, en la planificación sistemática y en la manipulación de símbolos abstractos. Por último, el *modo activo* (para la fase de Experimentación Activa, EA) enfatiza la práctica como principal recurso de aprendizaje que está relacionada con el aprender haciendo. A partir de aquí, la experiencia es aprendida (aprehendida) acomodándose el conocimiento y se reinicia el ciclo con una nueva o reformulada experiencia (Gráfico 1).

Gráfico 1. *El ciclo de aprendizaje experiencial* (Kolb, 1984)



Conviene señalar que en la perspectiva de Kolb (1984) el aprendizaje es mucho más eficaz cuando el individuo recorre convenientemente las cuatro fases del ciclo, puesto que cada una de estas fases precisa la utilización de diferentes habilidades. Siguiendo este enfoque, con base en el predominio de estas habilidades, cada persona desarrolla un estilo de aprendizaje preferente de aprendizaje o, dicho de otro modo, formas características de aprender. Kolb (1984, 1999) argumenta que el aprendizaje puede comenzar en cualquiera de los cuatro puntos, sin embargo se sugiere que el proceso de aprendizaje frecuentemente comienza cuando una persona se enfrenta con una particular acción y comprueba el efecto de la acción en esa situación.

En resumen, la teoría plantea dos modos de comprender, mediante la experiencia directa o práctica (*aprehensión*) o mediante la conceptualización abstracta (*comprensión*) y dos modos de procesar la experiencia, mediante un proceso de extensión o exteriorización (*acción*) y un proceso de “intención” o interiorización (*reflexión*). Estas dos raíces de los procesos cognoscitivos son complementarias y la base de aprendizaje real desde el más primitivo al más sofisticado (Mainemelis, Boyatzis & Kolb, 2002).

Los cuatro modos se encuentran enfrentados dialécticamente en dos dimensiones. Cada una de ellas representa una tensión, una oposición entre los dos modos: la inmersión en la experiencia concreta por oposición a la conceptualización abstracta y, por otro lado, la reflexión sobre la experiencia por oposición a la experimentación activa. (CA-EC; OR-EA). La teoría del aprendizaje experiencial apunta que los individuos, debido a diferentes causas como puede ser la historia de aprendizajes previos, circunstancias del ambiente, u otras, priman uno de los modos en cada dimensión frente al otro, desarrollando un estilo de aprendizaje particular que tiene sus propias características. Así,

- El estilo *Divergente*, enfatiza la EC y la OR. Generalmente corresponde a estudiantes motivados para hacer descubrimientos, saber el porqué de las situaciones, de las cosas y de los fenómenos. Sujetos creativos que poseen amplios intereses culturales y que prefieren la información presentada de forma detallada, sistemática y con posibilidad de discutir sobre ella. Su punto fuerte están en la imaginación, y conceden gran sentido a las relaciones personales.
- El estilo *Asimilador*, privilegia los modos CA y OR frente a los otros dos. Se trata del estilo más formalmente abstracto. Los estudiantes con este estilo de aprendizaje prefieren una información bien organizada, no les gusta explorar algo fortuitamente. Les gusta organizar

- los datos de forma lógica y concisa, aprenden teorías, leyes, generalizaciones, aunque se preocupan poco de la aplicación de las mismas. Prefieren más las relaciones con las ideas que con las personas.
- El estilo *Convergente*, enfatiza los modos CA y EA. Los estudiantes con este estilo prefieren encontrar el uso práctico de las teorías y de las ideas para solucionar los problemas. Prefieren trabajar con objetos y problemas técnicos en vez de trabajar situaciones sociales e interpersonales.
 - El estilo *Acomodador*, privilegia los modos EC y EA. Estos alumnos procuran buscar el significado a las experiencias de aprendizaje, disfrutando en llevar a cabo planes que impliquen nuevas experiencias. Generalmente resuelven los problemas de forma intuitiva, más por tentativa y error, que por capacidad analítica.

Material y Método

Caracterización de las muestras

En la presente investigación han participado un total de 758 personas, divididos en dos muestras independientes cuyas características básicas son las que siguen. Muestra 1, constituida por 410 personas mayores de 55 años matriculados y participantes en el Programa Interuniversitario para Personas Mayores de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. El 76,1 % son mujeres y el 23,9 % hombres. La medida de edad de esta muestra es de 65,7 años. Respecto al nivel de estudios, el 27,8 % tienen estudios universitarios, el 22,2% bachillerato, el 20,2 secundaria, el 17,1% estudios primarios, el 4,6 sin estudios y el 8% no contesta a esta cuestión. La extracción de esta muestra se realizó en cada una de las 9 sedes provinciales del Programa Interuniversitario para Mayores de la Comunidad de Castilla y León.

La muestra 2 está formada por 348 estudiantes de la Universidad de Salamanca (81,3% mujeres, 18,7 hombres y media de edad de 21 años). En función del tipo de estudios la muestra de jóvenes estudiantes ha sido extraída de las siguientes titulaciones y grupos: CC. de la Educación (Maestro y Educador Social, Pedagogía y psicopedagogía); estudios Experimentales (Matemáticas, Física, Química, Geología...); Humanidades (Geografía e Historia, Filología, Filosofía...); Jurídico-Sociales (Derecho, Económicas, Sociología, Psicología...); Carreras Técnicas e Ingenierías). La selección de esta muestra se hizo de forma aleatoria, aplicando los cuestionarios en dife-

rentes días y centros universitarios, particularmente los días y horas de mayor asistencia de los estudiantes.

Instrumentos

Se aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) de Kolb y colaboradores, versión III de 1999. En esta versión se han superado bastantes de las debilidades psicométricas encontradas en versiones anteriores del LSI (versiones LSI1 de 1976 y LSI2 de 1985) y señaladas por algunos autores (Atkinson, 1991; Cornwell & Manfredi, 1991; De Ciantis & Kirton, 1996; Geiger, Boyle & Pinto, 1992; Loo, 1996; Romero *et. al.*, 1992; Ruble & Stout, 1993; Willcoxson & Prosser, 1996), relativas a la baja fiabilidad y consistencia interna, estabilidad, y validez de constructo de la escala. De hecho, algunas de estas limitaciones han dado lugar al desarrollado de otros instrumentos alternativos para la medida de los estilos de aprendizaje. El más importante sin duda es el realizado en 1992 por Honey & Mumford's denominado LSQ (*Learning Style Questionnaire*) de 80 ítems, basado en el LSI de Kolb de 1976 y adaptado y validado en España por Alonso *et al.* (1994). En nuestro estudio hemos utilizado la versión LSI III (última versión disponible de 1999, traducida al español por el propio autor y colaboradores) que, como indicamos, mejora notablemente las propiedades psicométricas de la escala, especialmente en cuanto la consistencia interna y a la fiabilidad test-retest (Mainemelis, Boyatzis, & Kolb, 2002).

El cuestionario consta de 12 ítems, presentando un rango de cuatro sentencias que corresponden a los cuatro modos de aprendizaje descritos por Kolb: CE (sentir), OR (observar reflexivamente), AC (pensar), AE (hacer). La escala de medida se puntúa de 1 a 4. El aprendizaje individual es evaluado en dos fases. Primero se suman las puntuaciones del sujeto en cada ítem a los modos de aprendizaje (CE, AC, OR, AE) en base a un plantilla de respuestas, y después se establecen las diferencias entre las puntuaciones AC-CE y AE-OR y se determinan los estilos de aprendizaje.

Análisis de los datos

El análisis de datos realizado ha consistido en la utilización de técnicas estadísticas descriptivas, inferenciales y multivariantes, adaptadas a la naturaleza de las variables incluidas en la encuesta y a los objetivos del estudio descriptivo. Concretamente, las pruebas de hipótesis se han basado en la utilización de pruebas paramétricas y no paramétricas, así como en un análisis discriminante con objeto de descubrir aquellas variables (orientaciones de

aprendizaje) que mejor contribuyen a la adscripción de cada individuo a su grupo de referencia (grupo de edad joven o mayor) y, a la vez, aquellas características más definitorias de cada grupo, buscando siempre un criterio parsimonioso para esta explicación. Los ficheros de datos fueron importados al programa estadístico SPSS versión 11.5 para windows, constituyendo un único archivo a partir de las dos muestras seleccionadas.

Resultados

Como se ha señalado, el objetivo principal del estudio fue comparar los dos grupos de edad tanto en sus modos y orientaciones básicas de aprendizaje como en sus estilos de aprendizaje. Sintetizamos los principales resultados encontrados:

Orientaciones básicas de aprendizaje (EA, AC, OR, EC) y grupo de edad (jóvenes, mayores)

Considerando D1 a la orientación “abstracto-concreto” (CA-EC) y D2 a la orientación “activo-reflexivo” (AE-RO) tenemos, para la muestra 1 (mayores de 55 años) que $D1=4,03$ y $D2=-.2,98$. Es decir, se observa una preferencia en estos sujetos por los modos CA y OR (los más formalmente abstractos). En la muestra 2 (jóvenes) tenemos que $D1=7,12$ y $D2=.85$. En este caso, se comprueba una mayor preferencia de los modos CA y AE (abstracto y activo) (tabla 1).

Tabla 1. *Prueba de diferencia de medias entre “jóvenes” y “mayores” sobre orientaciones de aprendizaje*

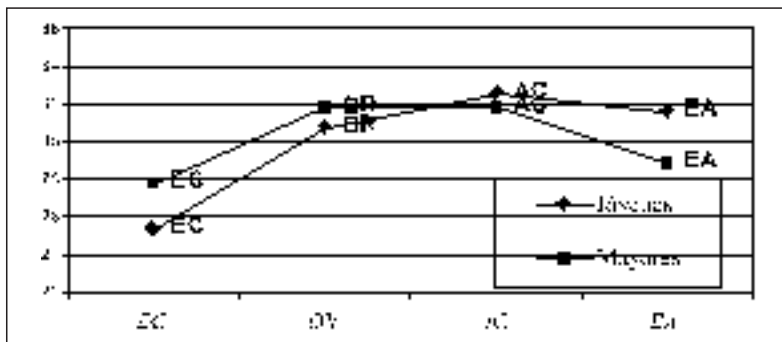
Orientaciones	X Jóvenes (N=348)	X Mayores (N=410)	t	p
EC	25,37	27,81	6,706	0,000***
RO	30,69	31,78	2,659	0,008**
CA	32,49	31,84	1,674	0,095
EA	31,54	28,80	7,147	0,000***

*** n.s. = 0,001; ** n.s. = 0,01

Profundizando estadísticamente en el análisis, y después de realizar la prueba de diferencia de medias para muestras independientes, se observan

diferencias significativas entre los grupos en cuanto a las orientaciones de aprendizaje básicas (n.s. 0,01) en tres de las cuatro orientaciones: EC ($t=6,706$, $p=0,000$), OR ($t=2,659$, $p=0,008$), y EA ($t=7,147$, $p=0,000$), y no así en AC ($t=1,674$, $p=0,095$). Esto es, los alumnos mayores muestran una mayor preferencia en las orientaciones EC ('experiencia concreta') y en OR (observación reflexiva), en cambio, los jóvenes prefieren la orientación EA (experimentación activa) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución gráfica de modos u orientaciones básicas de Aprendizaje en función del grupo de edad (jóvenes-mayores)



Del análisis de las orientaciones básicas de aprendizaje en función del género en la muestra de personas mayores resulta que entre hombres y mujeres mayores únicamente aparecen diferencias en la preferencia EC en el sentido que las mujeres mayores tienen una mayor preferencia por actividades de aprendizaje concretas que los hombres mayores ($t=2,377$, $p=0,018$, n.c. 95%). Por su parte, en la muestra de jóvenes se aprecia que los hombres jóvenes muestran una mayor preferencia u orientación básica de aprendizaje en "Conceptualización abstracta" ($t= 2,60$, $p=0,010$), mientras que las mujeres jóvenes presentan una mayor preferencia en EA (son más activas en sus aprendizajes) ($t=2,397$, $p=0,017$). Este resultado está plenamente en consonancia con otros presentes en la literatura especializada sobre el tema.

Procedimos también a realizar un análisis discriminante con objeto de conocer la clasificación de los individuos en los grupos preexistentes y facilitar a la vez el examen de las diferencias entre los dos grupos. Nos interesaba con esta técnica averiguar cuáles de las cuatro orientaciones de aprendizaje (variables predictoras o discriminantes) es la que mejor diferencia a los dos grandes grupos muestrales (jóvenes o mayores, variable criterio o dependiente). Siguiendo el método de inclusión de las variables por pasos,

se construyó una función discriminante tomando las variables que constituyen un conjunto óptimo de cara a la discriminación. El criterio para la selección de variables fue el valor mínimo de Lambda de Wilks, fijando como condiciones para la inclusión una tolerancia baja (menor que 0,001) y un estadístico F superior a 3,84. Como criterio para la salida de variables ya incluidas en el modelo, tomamos el valor de $F=2,71$.

Tabla 2. *Variables introducidas / eliminadas (a, b, c, d)*

Paso	Introducidas	Lambda de Wilks				F exacta			
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	EA	,937	1	1	756,000	51,076	1	756,000	,000
2	EC	,900	2	1	756,000	41,885	2	755,000	,000
3	RO	,895	3	1	756,000	29,523	3	754,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a El número máximo de pasos es 8.

b La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c La F parcial máxima para eliminar es 2.71.

d El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Finalmente, tras el tercer paso del proceso, la variable CA permanece fuera del modelo por no cumplir la condición de entrada ($F=3,84$), registrando un valor de $F=0,789$. El proceso de selección concluye dejando fuera la variable CA, cuya presencia no incrementaría significativamente la diferenciación entre el grupo de Jóvenes y el de Mayores en cuanto a Orientaciones hacia el aprendizaje. Las tres variable seleccionadas en la función (EA; EC y RO) consiguen una discriminación reflejada por el valor del Lambda de 0,895 significativo (Chi cuadrado = 83,797, $p=0,000$).

Teniendo en cuenta los resultados del proceso descrito, las tres variables seleccionadas serán las utilizados para la construcción de la función discriminante. Los coeficientes estandarizados de la función discriminante fueron los siguientes: Función 1: EC=.708; OR=.272; EA=-.542

De cara a determinar si la función resulta útil para discriminar entre los dos grupos de personas (jóvenes y mayores), obtuvimos un valor de correlación canónica de 0,324, además en la matriz de estructura se refleja la correlación intragrupo de cada una de las variable con la función discriminante (incluimos la variable CA, aunque no se emplea en el análisis).

Tabla 3. *Variables no incluidas en el análisis*

Paso		Tolerancia	Tolerancia mín.	F para introducir	Lambda de Wilks
0	EC	1,000	1,000	46,504	,942
	RO	1,000	1,000	7,073	,991
	CA	1,000	1,000	2,802	,996
	EA	1,000	1,000	51,076	,937
1	EC	,973	,973	30,688	,900
	RO	,863	,863	,000	,937
	CA	,904	,904	15,597	,918
2	RO	,751	,751	4,420	,895
	CA	,791	,791	4,336	,895
3	CA	,426	,404	,789	,894

Atendiendo a los coeficientes de estructura (matriz de estructura para la Función 1: EA= -.758; EC=.724; OR=.228; CA=-.112), podemos decir que la orientación EA (experimentación activa), seguida de la EC (Experiencia concreta) son las que mejor diferencian los estilos de aprendizaje entre Jóvenes y Mayores. El valor negativo de la primera hace alusión a que son los mayores quienes obtienen puntuaciones más bajas que los jóvenes en esta escala. La Experiencia Concreta se correlaciona en sentido positivo, es decir, a mayor edad mayor puntuación en esta escala. Dicho de otro modo, los jóvenes muestran una mayor preferencia por actividades de aprendizaje activo (EA) y los mayores muestran una mayor preferencia por actividades de aprendizaje concreto, con un mayor carácter sensorial o afectivo-emocional.

Tabla 4. *Resultados de la clasificación*

Muestra			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			Jóvenes	Mayores	
Original	Recuento	Jóvenes	226	122	348
		Mayores	149	261	410
	%	Jóvenes	64,9	35,1	100,0
		Mayores	36,3	63,7	100,0
Validación cruzada	Recuento	Jóvenes	225	123	348
		Mayores	151	259	410
	%	Jóvenes	64,7	35,3	100,0
		Mayores	36,8	63,2	100,0

a La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.

b Clasificados correctamente el 64,2% de los casos agrupados originales.

c Clasificados correctamente el 63,9% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

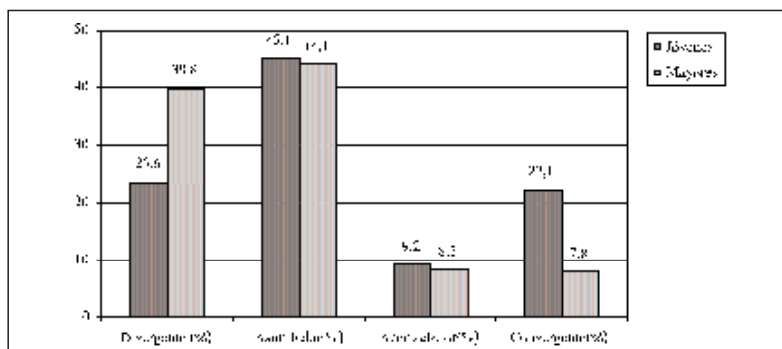
Sin entrar en profundidad en el tema aquí (vid. Martín García, 1999), este resultado nos sugiere y nos remite a la idea de que una de las características básicas del pensamiento postformal y dialéctico (el que utiliza el adulto) es precisamente la de ser y estar contextualizado, es decir, que depende más del contexto y de los factores ambientales (fundamentalmente de las relaciones interpersonales y de la actividad educativa orientada a la práctica), esto es, de las circunstancias concretas cambiantes y específicas de la vida cotidiana y real, que de los factores cognitivos (Baseches, 1986). En consecuencia, el resultado del estudio corrobora en este punto una mayor reafirmación en los sujetos de más edad de este tipo de pensamiento y, probablemente, su influencia en la configuración de un estilo de aprendizaje determinado, también más concreto.

Para finalizar el análisis discriminante, la tabla 4 presenta los resultados de la clasificación realizada a partir de la función discriminante obtenida con los valores originales. Obtenemos un porcentaje moderado de clasificación en “jóvenes” o “mayores” de un 64%, conociendo sus puntuaciones en las cuatro variables predictoras.

Estilos de aprendizaje y grupos de edad (estudiantes jóvenes y mayores)

Planteamos la hipótesis nula en términos de independencia entre estilos de aprendizaje y grupo de edad. Analizada la tabla de contingencia correspondiente y calculadas las respectivas distribuciones conjuntas, marginales y condicionadas, el coeficiente Chi cuadrado obtenido es de 42,334 ($p=0,000$), lo cual indica que las diferencias se establecen en los estilos convergente (en el sentido que los estudiantes jóvenes muestran una mayor preferencia en este estilo) y divergente (los mayores muestran mayor preferencia en este estilo) (Gráfico 3).

Gráfico 3. *Estilos de aprendizaje en muestras de estudiantes jóvenes y mayores de 55 años*



Estilos de aprendizaje, grupo de edad x género

En función del género se observa que los hombres jóvenes tienen una mayor preferencia en el estilo convergente que los mayores (Chi cuadrado=11,041, $p=0,012$ (n.s. 0,05). De igual modo, las mujeres jóvenes muestran una mayor preferencia también en este estilo (Chi cuadrado=32,771, $p=0,000$) mientras que las personas mayores (hombres y mujeres) obtienen una mayor orientación en el estilo divergente frente al grupo de jóvenes (tablas 5 y 6).

Tabla 5. *Tabla de contingencia entre “muestra”, “estilos de aprendizaje” y “hombres”*

Muestra de Hombres	Divergente	Asimilador	Acomodador	Convergente	Total N (%)
<i>Jóvenes (hombres) %</i>	18,2	56,1	3,0	22,7	66 (100%)
<i>Mayores (hombres) %</i>	34,8	50,4	6,1	8,7	115 (100%)
<i>Total %</i>	28,7	52,5	5,0	13,8	181 (100%)

Tabla 6. *Tabla de contingencia entre “muestra”, “estilos de aprendizaje” y “mujeres”*

Muestra de Mujeres	Divergente	Asimilador	Acomodador	Convergente	Total N (%)
<i>Jóvenes (mujeres) %</i>	24,6	42,7	10,7	22,1	281 (100%)
<i>Mayores (mujeres) %</i>	41,1	42,1	9,5	7,4	285 (100%)
<i>Total %</i>	32,9	42,4	10,1	14,7	566 (100%)

Discusión

A partir de los resultados anteriores y desde la interpretación que ofrece el marco teórico que seguimos en este trabajo, podemos señalar las siguientes conclusiones generales (lógicamente asumimos las limitaciones propias de este tipo de estudios: como son el recurso a la metodología transversal y correlacional frente al diseño longitudinal y/o experimental, el grado de subjetividad que introducen los datos basados en pruebas de autoinventario, y por último, y sobre todo, las dificultades prácticas para seleccionar poblaciones totalmente similares entre grupos generacionales diferentes. Es decir, el control del efecto generacional o de cohorte, especialmente en este caso, en cuanto al nivel y hábitos educativos y/o culturales).

Hecha esta aclaración, en primer lugar, como señalábamos al principio, uno de los postulados básicos de la teoría del aprendizaje experiencial es que

la gente tiende a utilizar un estilo de aprendizaje predominante, sin embargo, a medida que envejece, este estilo de aprendizaje pierde este carácter dominante, haciéndose menos acentuado y, en consecuencia, los individuos combinan el uso de diferentes estilos de aprendizaje. Los datos de nuestro estudio no permiten apoyar esta tesis, dado que en ambas muestras generacionales se aprecia por igual un uso predominante de un solo estilo, acompañado de la utilización compartida de estilos que podríamos calificar como secundarios o complementarios.

Por otro lado, la investigación en este tema ha señalado también que en sujetos jóvenes se da un mayor dominio de los estilos de aprendizaje que implican una actitud más activa, mientras que en el caso de los adultos y mayores se aprecia como preferente el estilo asimilador, prototipo de aprendizaje abstracto (Atkinson, 1991; Cornwell y otros, 1991; Fox, 1984; Magolda, 1989, Martín García, 2003; Truluck & Courtenay, 1999; etc.). Según nuestros datos, el estilo asimilador se da preferentemente igual en un grupo y otro, siendo además un estilo que no sirve a los efectos de discriminar o diferenciar ambas poblaciones. Sí, en cambio, el estilo *divergente* que aparece más marcado en la muestra de personas mayores de 55 años, frente a los otros estilos, o el estilo *convergente*, que se aprecia de manera más notoria entre los jóvenes.

De este resultado se deriva que las propuestas metodológicas con ambos grupos deberían ser similares respecto al estilo asimilador (por ejemplo mediante el uso de estrategias didácticas basadas en estudios de casos, lecturas teóricas y ejercicios que impliquen el uso del pensamiento reflexivo), pero también diferenciales. Por ejemplo, y a partir de lo anterior, para el grupo de personas mayores se recomienda utilizar estrategias didácticas basadas en la observación, el cuestionamiento, la visualización, el uso de la imaginación. Actividades que posibiliten dar significado personal a las cosas, y participar en metodologías que se promuevan mediante inferencias, lluvia de ideas, lecturas y, sobre todo, mucha conversación y una gran preferencia por la interacción personal. Las estrategias de enseñanza deberán tender también a presentar la información de un modo conciso y lógico, utilizando metodologías apoyadas en exposiciones iniciales que permitan el análisis detenido de los contenidos, mediante lecturas comprensivas y el uso de interrogantes que permitan al sujeto el cuestionamiento por medio de simulaciones y discusiones en grupo.

Por su parte, y en base al patrón de aprendizaje que presenta el grupo de estudiantes jóvenes, sería recomendable tratar en lo posible de trasladar los contenidos a la práctica y a situaciones de vida real, mediante actividades de laboratorio, resolución de problemas, simulaciones y aplicación práctica de destrezas.

En cualquier caso, y como consideración final, aunque, conforme a la teoría del aprendizaje experiencial, el aprendizaje es más exitoso cuando alguien nos enseña en nuestro estilo más confortable y preferido, también ocurre que la *comodidad* en el uso de uno o dos de ellos impide desarrollar otras destrezas de aprendizaje propias de otros estilos. En consecuencia, y también desde este planteamiento teórico, pedagógicamente se sugiere activar el ciclo completo del aprendizaje experiencial mediante estrategias de enseñanza que permitan explorar el patrón cíclico de todo aprendizaje, desde la acción a la reflexión y de la conceptualización a la acción.

Referencias

- Alonso, C. M. (1992). *Estilos de aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en estudiantes Universitarios*. Madrid, Editorial Universidad Complutense.
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Qué son. Cómo diagnosticarlos. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Bilbao, Editorial Mensajero.
- Atkinson, G. (1991). Kolb's Learning Style Inventory: A practitioner's perspective. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 23:149-61.
- Baker A. (1999). Receptivity of racial and ethnic diversity. *Psychological Reports*, 84:35-41.
- Baker, A.C, Jensen, P.J., & Kolb D.A. (1997). In conversation: Transforming experience into learning. *Simulation & Gaming*, 28 (1): 6-12.
- Baker, A.C, Jensen, P.J., & Kolb D.A. (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Barrio del Campo, J. A. y Gutiérrez Fernández, J. N. (2000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2):180-186.
- Basseches, M. (1986). Dialectical thinking and young adult cognitive development. En Mines, A.R. y Kitchener, S.K. (1986). *Adult cognitive development. Methods and models*. New York, Praeger Publishers (pp. 33-56)
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey F y Herreno Díez, J.(2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema* 12 (4): 615-62
- Cano García, F. y Justicia, F. (1993): *Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje*. *Revista de Psicología general y aplicada*, 46(1): 89-99.
- Curry, L.(2000). Review of learning style, studying approach, and instructional preference research in medical education. In: Riding RJ, Rayner SG, (eds.), *International perspectives on individual differences*. Stamford, Connecticut, Ablex.
- Cornwell, J.M. & Manfredi, P.A, Dunlap W.P. (1991). Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51:455-61.
- Curry, L. (1999). Cognitive and learning styles in medical education. *Acad Med.*, 74(4):409-413.
- Davenport, JA. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among elder-hostel participants. *Educational Gerontology*, 12:205-217.
- De Ciantis S.M & Kirton M.J.(1996). A psychometric re-examination of Kolb's experiential

- learning cycle construct: a separation of level, style and process. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5):809-820.
- Dorsey, O.L., & Pierson M.S. A (1984). A descriptive study of adult learning styles in a Non traditional education program. *Lifelong Learning*, 7: 8-11.
- Duff, A (2000). Learning styles of UK Higher Education Students. Four studies of the reliability and replicability of the Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Bristol Business School Teaching and Research Review Issue 3*.
- Fox, R. D. (1984). Learning style and instructional preferences in continuing education for health professionals: A validity study of the LSI. *Adult Education Quarterly*, 35 (2): 72-85.
- Geiger, M. A.; Boyle E.J., & Pinto J. (1992). A factor analysis of Kolb's revised Learning Style Inventory 1992. *Educational and Psychology Measurement*, 52:753-59.
- Geiger, M.A., Boyle, E.J., and J.K. Pinto, (1993), "An examination of ipsative and normative versions of Kolb's revised learning style inventory," *Educational and Psychological Measurement*, 53:717-726
- Gómez del Valle, M. *et al* (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2). en <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n2.asp>
- Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, (1): 33-49.
- Healey M, Jenkins A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99:185-95.
- Holman, D.; Pavlica K, Thorpe R.(1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: the construction of social constructionism and activity theory. *Management Learning*, 28(2):135-48.
- Honey, P, Mumford, A.(1992). The manual of learning styles. Maidenhead: Peter Honey, Kolb DA. (1999). *Learning Style Inventory version 3: Technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer, Training Resources Group.
- Kolb, D. A (1984) *Experiential learning*. Englewood Chiffs, New York, Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. Sternberg and L. Zhang (Eds.) *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loo, R. (1996). Construct validity and classification stability of the revised learning style inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 56(3):529-36.
- Loo, R. (1999). Confirmatory factor analysis of Kolb's Learning Style Inventory (LSI-1985). *British Journal of Educational Psychology*, 69:213-219.
- Magolda, M.B. Gender differences in cognitive development: An analysis of cognitive complexity and learning styles. *Journal of College Student Development*, 1989 (30): 213-19.
- Martín del Buey F. y Camarero Suárez, F (2001): Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema* 13 (4):598-604.
- Martín García, A.V. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Revista Teoría de la Educación*, Vol.11:127-157.
- Martín García, A.V. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz del aprendizaje experiencial. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 38 (5): 193-200.

- Mainemelis, C., Boyatzis, R., and Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning*, 33(1): 5-33.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Mumford, A. (1987). Helping managers learn to learn: Using learning styles and learning biography. *The Journal of Management Development* 1987, 6(5):49-61.
- Romero J.E, Tepper B.J, Tetrault L.A.(1992). Development and Validation of New Scales to Measure Kolb's (1985) Learning Style Dimensions. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1):171-180.
- Ruble T.L, Stout D.E.(1993). Learning Styles and End-User Training: An Unwarranted Leap of Faith. *MIS Quarterly*, 115-117.
- Sheehan, M. & Kearns, S. D.(1995). Using Kolb: Implementation and Evaluation of Facilitation Skills. *Industrial and Commercial Training*, 27(6):8-14.
- Stanton F, Grant, J.(1999). Approaches to experiential learning, course delivery and validation in medicine. A background document. *Medical Education*, 33(4):282-97.
- Truluck J.E.& Courtenay BC. (1999). Learning Style Preferences among older adults. *Educational Gerontology* 25,(3):221-236.
- Willconxon, L, Prosser M. (1996). Kolb's learning Style Inventory (1985): review and further study of validity and reliability. *British of Educational Psychology*, 66(2):247-257.
- Yuen C, Lee SN. (1996). Experiential learning in economics. *The Journal of Economic Education*, 289-294.

Sección temática: Educación Superior

El Consejo de redacción de AULA ABIERTA decidió incluir en este número que conmemora el XXX aniversario de la Revista una *Sección temática* que recogiera artículos relacionados con la educación superior, coordinada por el profesor Eliseo Diez-Itza. Quiso poner así de relieve el creciente compromiso del ICE con la realidad educativa de la propia Universidad y que tiene su más claro exponente en los *Programas de formación para la docencia universitaria*. Referirse a la enseñanza universitaria supone hoy por hoy y más que nunca centrar nuestra atención en los estudiantes no como destinatarios, sino como actores de su propio proceso educativo y de aprendizaje, y así se refleja en esta Sección temática.

Puesto que el papel de los profesores consiste en favorecer el protagonismo de los estudiantes, su falta de asistencia en porcentajes significativos se nos planteó como un problema previo cuyos motivos era necesario investigar. Decidimos poner en marcha desde el ICE una investigación sobre los posibles motivos del absentismo en la Universidad, cuyos resultados preliminares se exponen en el primero de los artículos de la *Sección*, en el que premeditadamente se destacan los aspectos de este fenómeno que pueden estar más relacionados con la docencia.

Otro factor importante tiene que ver con las aspiraciones de los estudiantes cuando acceden a la Universidad, que están muy relacionadas con su medio familiar y su rendimiento académico, como nos muestra el segundo de los artículos de la *Sección*. Aunque se basa en estudios llevados a cabo en universidades australianas, sus conclusiones apuntan a un problema universal: la necesidad de facilitar el acceso a la educación superior de aquellos estudiantes motivados y capaces que provienen de ambientes familiares más desfavorecidos.

Por otra parte, los procesos de enseñanza en el nivel universitario proporcionan una escasa regulación de los aprendizajes que se desean promover en los estudiantes. Los autores del tercero de los artículos de la *Sección* señalan la falta de explicitación por parte del profesor acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno pueda tomar decisiones sobre la

forma en que debe aprender. Proponen las nuevas tecnologías como recurso imprescindible para mejorar la comunicación profesor-alumno y proporcionar elementos informativos importantes para la autorregulación del aprendizaje. El trabajo concluye resaltando la importancia del tema de cara al éxito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En esta línea, la construcción del EEES se presenta en el cuarto de los artículos que configuran la *Sección temática*, como una transformación en pro de la calidad y la mejora de las instituciones de Educación Superior que promueva el crecimiento personal y social de los estudiantes. En este trabajo se explica la nueva arquitectura universitaria que emerge del llamado “proceso de Bolonia” y se discuten los temas fundamentales sobre los que gravita, sin hurtar las dificultades, los retos y el debate que se suscita.

La *Sección* finaliza con un artículo donde se realiza una propuesta de formación de los profesores universitarios, orientada a la modificación de las teorías personales, que propicie un cambio de mentalidad imprescindible para el éxito del proceso de convergencia europeo. El mismo se contempla como una gran oportunidad para que la Universidad española se modernice y favorezca el aprendizaje de los estudiantes, centro del nuevo paradigma educativo.

El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase

Raquel Rodríguez, Jesús Hernández, Ana Alonso y Eliseo Diez-Itza
Universidad de Oviedo

Resumen

Este trabajo recoge los resultados de un estudio preliminar y exploratorio realizado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo con el fin de conocer los motivos más importantes que alegan los estudiantes para no asistir a clase. Para ello se construyó un cuestionario que fue respondido por una muestra de 1422 estudiantes que cursan distintas carreras científico-técnicas en la Universidad de Oviedo. Los motivos expresados por los estudiantes en sus respuestas fueron categorizados de tal manera que representan distintos factores hipotéticos relacionados con el absentismo. Los resultados apuntan a que algunos de estos factores, tales como la organización académica, la metodología docente o la actitud del profesorado, están relacionados con el absentismo. Las conclusiones nos llevan a la necesidad de plantear distintas mejoras, en particular las relacionadas con la formación y la innovación docente.

Abstract

This article shows the results of a preliminary and tentative study carried out in the Institute of Education at the University of Oviedo, with the aim of knowing about the main reasons pointed by the students in order to explain their absenteeism. Therefore, a questionnaire was constructed and it was answered by a sample of 1422 students from different careers in the scientific and technological areas at the University of Oviedo. The reasons expressed by the students through their answers were categorized in such a way that they represent different hypothetical factors related to absenteeism. Results indicate that some of these factors such as the academic organization, the teaching methodology, or the teachers' attitudes, are related to absenteeism. The conclusions lead to the need for some improvement, mainly in the areas of teacher training and innovation.

Introducción

El absentismo en las aulas universitarias es un tema de actualidad que preocupa a muchos profesores al observar que, a medida que el curso avanza, el número de alumnos que asisten a sus clases suele ser cada vez menor.

¿Por qué muchos estudiantes universitarios no asisten a las clases? ¿No les interesa la materia? ¿No les interesa aprender? ¿Es porque los métodos utilizados no son los mejores ni los más adecuados? ¿Perciben que tienen la misma posibilidad de aprobar aunque no asistan a clase? ¿Sustituyen los apuntes fotocopiados por la asistencia diaria a clase? Así, podríamos formularnos innumerables preguntas, sin tener una respuesta convincente, al menos desde el punto de vista del profesor.

Por otra parte, en muchos sentidos la Universidad suele preocuparse poco de la docencia, en beneficio y favor de la investigación ¿Perciben nuestros estudiantes este menor interés institucional?

El proceso de aprender, en términos de obtención de resultados, tradicionalmente se ha considerado que es en exclusiva competencia y responsabilidad de los estudiantes, mientras que las del profesor se reducen sólo a transmitir “sus conocimientos” en relación con la materia específica que imparten ¿Se refleja esta actitud en las aulas? ¿Qué podemos decir de la motivación como uno de los determinantes más significativos del aprendizaje? Si los alumnos no están motivados para asistir a las clases, ¿es porque creen que en ellas no se aprende todo lo que se debiera aprender?

En estos momentos en que muchos profesores están dándose cuenta de lo importante que es tener una buena formación docente y que se esfuerzan por adquirirla, es cuando hay que tratar de buscar algunas respuestas a estos interrogantes, preguntando al alumnado para, de este modo, poder ayudar al profesorado en lo que respecta a su inquietud y preocupación por el absentismo.

Por otra parte, desde la convergencia europea en Educación Superior, nos enfrentamos ahora a nuevas formas de enseñar y de aprender. De ahí que, desde el ICE de la Universidad de Oviedo, hayamos considerado importante realizar un estudio para conocer la opinión del alumnado de nuestra Universidad sobre los motivos que le llevan a conceder más o menos importancia a la asistencia a clase.

La muestra de la que partimos comprende los estudios denominados científico-técnicos, por considerar que la ausencia en las aulas puede ser más significativa debido a las características de estos estudios, en principio más necesitados del apoyo, orientación y mediación del profesor. También influ-

yó el hecho de que fue el profesorado de este tipo de estudios el que estaba más preocupado y sensibilizado con el tema que nos ocupa.

Los centros encuestados fueron los siguientes:

- Ingeniería Técnica Industrial
- Ingeniería Técnica Informática (Oviedo y Gijón)
- Física
- Geología
- Matemáticas
- Químicas
- Ingeniería Industrial (Superior)
- Ingeniería Informática (que sólo tiene segundo ciclo)
- Ingeniería de Minas (Superior)

Consideramos que los resultados obtenidos pueden ser un estudio preliminar para seguir investigando en esta línea.

Objetivos del estudio

Los objetivos propuestos son los siguientes:

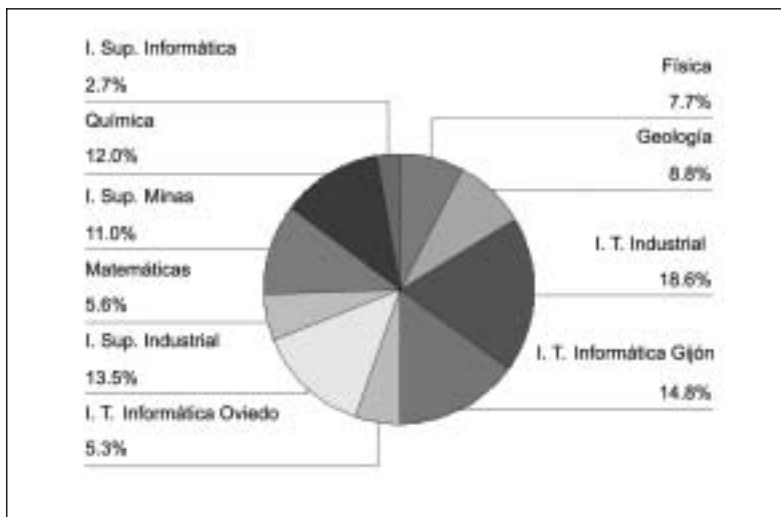
- Conocer los motivos más relevantes que inducen al alumnado tanto a asistir a clase como a no asistir.
- Aislar distintas variables relacionadas con los motivos para la no asistencia:
 1. Características de la materia.
 2. Actitud del profesorado ante la docencia, referida a su interés y motivación.
 3. Competencia docente del profesorado y tipo de metodología.
 4. Aprovechamiento de las clases, entendiéndolo como tal todo lo relacionado con el aprendizaje de los estudiantes.
 5. Dificultad intrínseca de la materia.
 6. Importancia de la asistencia como valor añadido, por parte del profesorado.
 7. Relación profesor-alumno y entre los propios alumnos.
 8. Organización: relativa a horarios y solapamiento de asignaturas.
 9. Tipo de evaluación.
- Conocer, por último, los motivos del abandono de algunas materias.

Método

Sujetos

La muestra se redujo a titulaciones científico-técnicas de la Universidad de Oviedo, por considerarse que eran las que más preocupación suscitaban en el profesorado. El total de la muestra es de 1422 sujetos. La distribución de la muestra por *titulaciones* aparece en el Gráfico 1. Entre los estudios elegidos, se encuentran Ingenierías Técnicas, Licenciaturas e Ingenierías Superiores, en la proporción que se indica en el Gráfico 2.

Gráfico 1. *Distribución de la muestra por titulaciones*



En cuanto a la *edad*, varía desde 17 a 38 años; aunque, como es lógico, la distribución por centros es muy diferente, ya que los estudios de Ingeniería Técnica tienen tres cursos, mientras que las Licenciaturas tienen cinco. En el global de la muestra, la edad media es de 21, 12 años, con una desviación típica de 2,668.

Por lo que respecta al *sexo*, un 59,7% son hombres, aunque la distribución es muy diferente según el tipo de estudios, como se puede observar en el Gráfico 3. La distribución de los alumnos encuestados por *curso* se recoge en el Gráfico 4; no todos los cursos de los distintos estudios fueron encuestados. La distribución de los encuestas según los distintos estudios se recoge en la Tabla 1.

Gráfico 2. Distribución de la muestra por el tipo de titulación

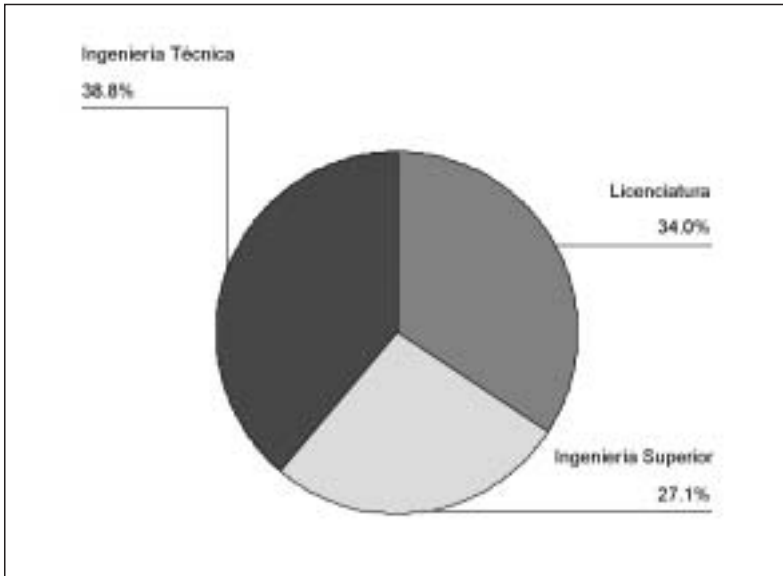


Gráfico 3. Distribución de la muestra por género en cada titulación

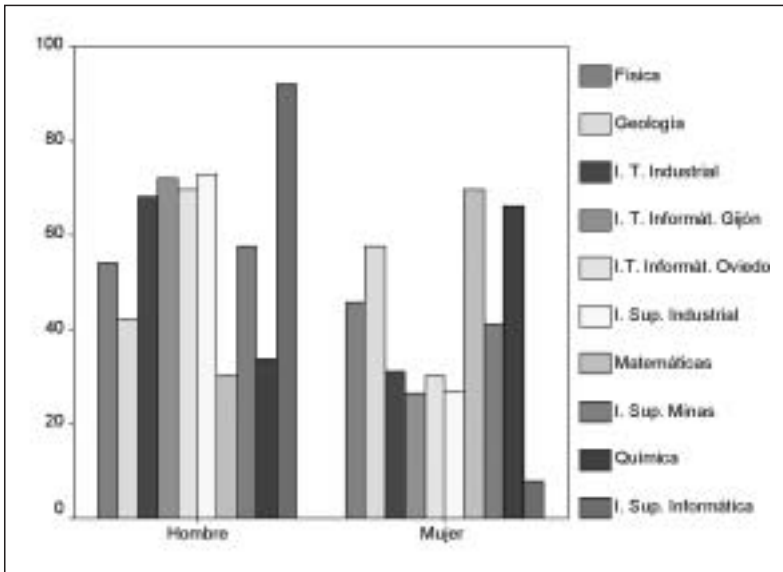
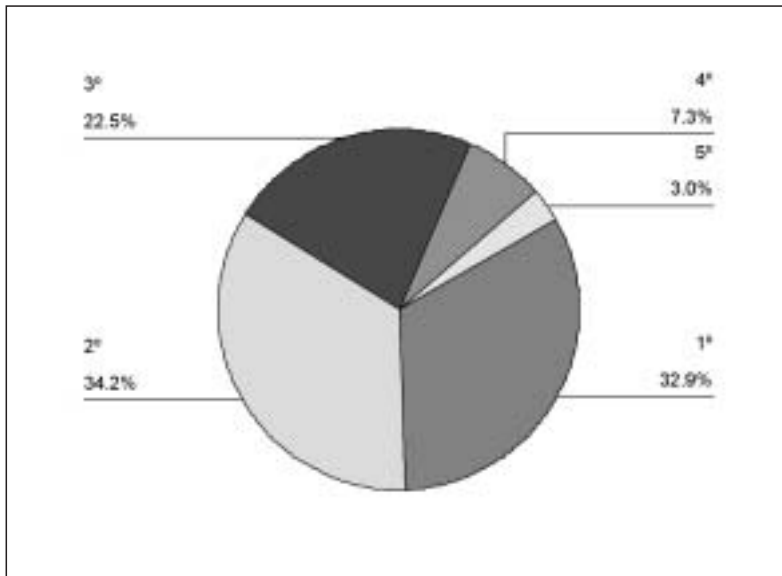


Gráfico 4. *Distribución de la muestra por curso*Tabla 1. *Distribución de las encuestas por cursos en cada titulación*

		CURSO					Total
		1	2	3	4	5	
CENTRO	Física	30,1%	24,3%	17,5%	28,2%	—	103
	Geología	47,2%	52,8%	—	—	—	125
	I.T. Industrial	61,1%	22,6%	16,2%	—	—	265
	I.T. Inf. Gijón	20,9%	37,9%	41,2%	—	—	211
	I.T. Inf. Oviedo	—	63,2%	36,8%	—	—	76
	I. Sup. Industrial	42,2%	57,8%	—	—	—	192
	Matemáticas	30,4%	26,6%	22,8%	20,3%	—	79
	I. Sup. Minas	10,9%	30,1%	17,9%	23,7%	17,3%	156
	Química	28,1%	15,2%	56,7%	—	—	171
	I. Sup. Informática	—	—	—	57,9%	42,1%	38
Total		32,9%	34,2%	22,5%	7,3%	3,0%	1.416

Cuestionario

Para la recogida de datos, se construyó un cuestionario ad hoc (Anexo I), que consta de las siguientes partes:

1. Preguntas relativas a datos personales y académicos.
2. Pregunta directa sobre la asistencia a clase: “De modo general y considerando las materias en las que estoy matriculado, asisto a clase: siempre, con frecuencia, alguna vez, nunca.”
3. Preguntas abiertas o de libre respuesta para conocer los motivos que los estudiantes consideran más significativos y por orden de importancia, tanto para asistir a clase, como para no acudir a ella.
4. Preguntas cerradas que incluyen treinta afirmaciones en total relacionadas con el hecho de no asistir a clase, en las que deben de valorar el grado de acuerdo con estas afirmaciones en cuatro niveles: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, en total desacuerdo. Todas las afirmaciones comienzan por: “no asisto a clase cuando...”.
5. Preguntas relacionadas con los horarios para ver hasta qué punto éstos influyen en el hecho de no ir a clase.
6. Sobre el abandono de asignaturas, se plantean dos preguntas cerradas y una abierta con objeto de que se señalen cinco motivos por orden de importancia para no asistir clase.

Categorías de análisis

Aplicados los cuestionarios, para el tratamiento de los datos de las preguntas abiertas, las respuestas fueron ordenadas en los siguientes grupos o categorías:

a) Motivos por los que no asiste a clase

1. *Actitud del profesorado* (falta de interés por la enseñanza, falta de motivación, de preocupación, etc).
2. *Aptitud del profesorado* (falta de cualificación, de calidad, de dominio y conocimiento de los contenidos de la materia, profesores mal preparados, etc).
3. *Metodología* (se dictan apuntes, malas explicaciones y poco claras, recursos inadecuados, clases monótonas, etc.).
4. *Aprovechamiento de las clases* (no se aprende, ya tengo los apuntes, no se aporta nada nuevo, no hace falta asistir, no ayuda a la hora de estudiar, etc.).
5. *Dificultad de la materia*.
6. *Valoración de la asistencia* (no se valora la asistencia, asistir no cuenta para aprobar, etc.).

7. *Relación profesor-alumno.*
8. *Organización* (muchas clases, horarios muy cargados, solapamiento de clases, en ciertos días sólo tengo una clase, etc.).
9. *Evaluación* (todo lo relacionado con la evaluación, inadecuación de los exámenes a los contenidos explicados, etc.).
10. *Proximidad de los exámenes.*
11. *Vagancia.*

b) Motivos por los que asistiría a clase

1. *Todo lo relacionado con metodología en general* (clases más amenas, más participativas, más interesantes, mejores explicaciones, etc.).
2. *Aprovechamiento de las clases* (que se aprenda, que se den buenos apuntes, mejores clases, que se hagan prácticas, etc.).
3. *Valoración de la asistencia.*
4. *Todo lo referente a la relación profesor-alumno.*
5. *Organización* (no tantas clases, ni tan seguidas, mejores horarios, etc.).
6. *Todo lo relacionado con la evaluación.*

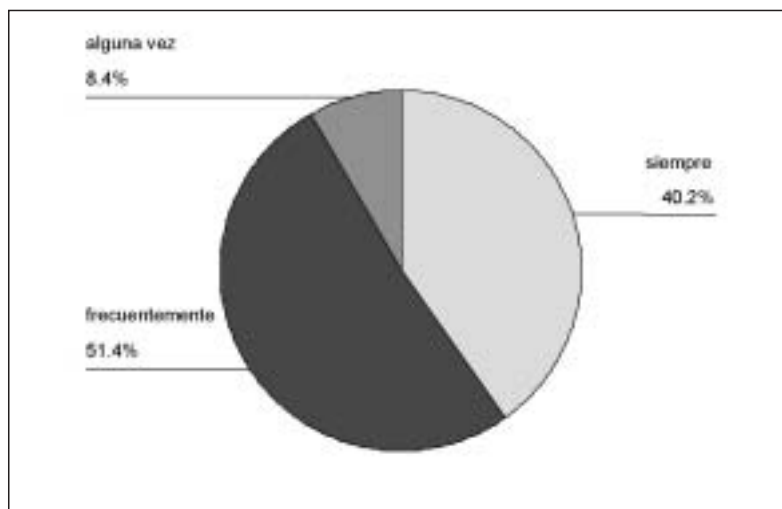
c) Motivos de abandono

1. *Dificultad de la materia.*
2. *Existencia de muchas asignaturas.*
3. *Todo lo relacionado con la metodología.*
4. *Todo lo relacionado con la evaluación.*
5. *Todo lo relacionado con horarios y falta de tiempo.*
6. *Falta de motivación.*

Resultados

Asistencia a clase

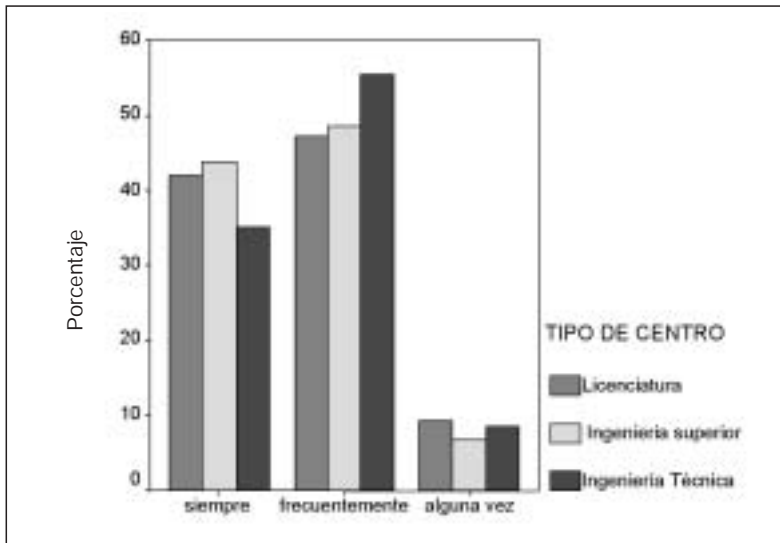
La pregunta directa sobre la asistencia a clase presenta la distribución de frecuencias que se aprecia en el Gráfico 5.

Gráfico 5. *Porcentaje de asistencia a clase de los alumnos encuestados*

Un análisis más detallado de esta variable muestra que, aunque las mujeres tienden a asistir un poco más a clase que los hombres, la relación de la variable asistencia con el sexo no es significativa ($p > 0.05$). Tampoco existe relación con el tipo de residencia del alumno ni con el traslado a otra localidad. Sí existe diferencia en el comportamiento de la asistencia según el tipo de estudios (Ingeniería Técnica, Licenciatura e Ingeniería Superior) ($p = 0.01$) (Gráfico 6).

Por titulaciones, el comportamiento de la asistencia es también diferente, según puede apreciarse en la Tabla 2. Las diferencias fundamentales que se observan son la menor asistencia en Geología (sólo fueron encuestados primer y segundo curso, pero en ambos la asistencia es más baja) e Informática de Gijón. La proporción de estudiantes encuestados que acude siempre a clase es mayor en Químicas. Otro aspecto que se debe mencionar es una mayor asistencia en el último curso en los estudios de Ingeniería Técnica Industrial e Informática que en el resto de estudios, aunque no existe relación significativa entre el curso y la asistencia ($p = 0.05$).

Asimismo, hay que tener en cuenta la posible asociación entre el curso y la asistencia. En este sentido, no existe una relación significativa ($p > 0.05$), si bien, dentro de cada tipo de estudios, los porcentajes de asistencia siempre son menores en primero; y dentro ellos, los más bajos se dan en las escuelas técnicas.

Gráfico 6. *Porcentaje de asistencia según el tipo de titulación*Tabla 2. *Porcentajes de asistencia en las distintas titulaciones*

CENTRO		ASISTENCIA		
		siempre	frecuentemente	poco o nunca
	Física	42,7%	45,6%	11,7%
	Geología	25,8%	60,5%	13,7%
	I.T. Industrial	42,0%	48,9%	9,1%
	I.T. Inf. Gijón	27,1%	61,0%	11,9%
	I.T. Inf. Oviedo	32,9%	64,5%	2,6%
	I. Sup. Industrial	46,9%	47,9%	5,2%
	Matemáticas	41,0%	48,7%	10,3%
	I. Sup. Minas	43,1%	49,0%	7,8%
	Química	52,4%	40,0%	7,6%
	I. Sup. Informática	35,1%	54,1%	10,8%
Total		39,7%	51,2%	9,0%

El análisis dentro de cada centro muestra que, en los cursos superiores, se suele asistir más a menudo que en los inferiores, y que en primero suele ser donde se da el menor porcentaje de alumnos que dicen asistir siempre a clase; pero la asociación sólo es significativa en Matemáticas y Ingeniería de Minas, donde se observa claramente el crecimiento de la asistencia en los últimos cursos.

La variable asistencia también está relacionada con “nota media del expediente hasta el curso actual”: a mayor nota más asistencia (Gráfico 7);

y con el orden de la “opción de estudios elegida para matricula” ($p < 0.01$): los alumnos que cursan la primera opción elegida asisten “más a menudo” que los de la segunda (gráfico 8).

Gráfico 7. Porcentaje de asistencia en función del expediente académico

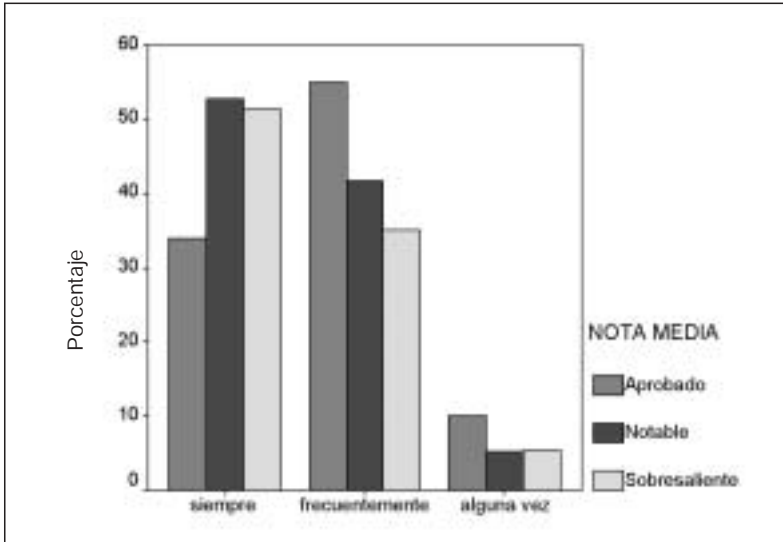
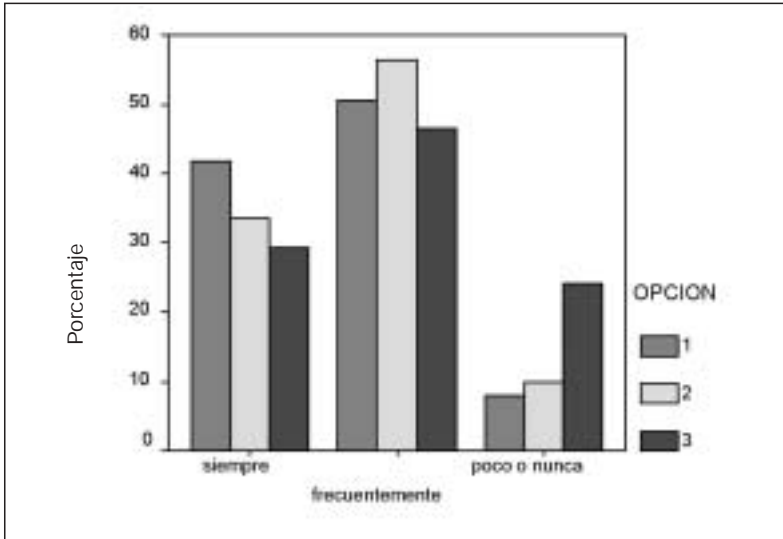


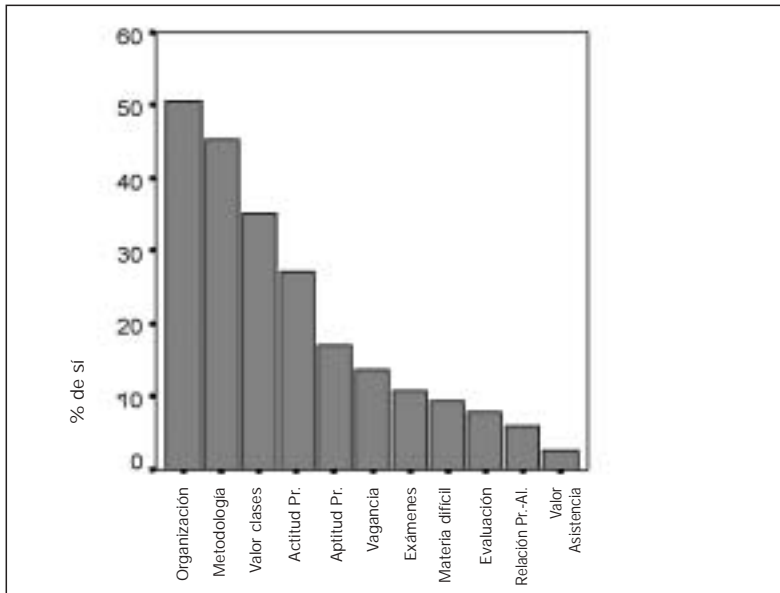
Gráfico 8. Porcentaje de asistencia en función de la elección de estudios



Motivos para no asistir a clase

Las proporciones de respuestas en las preguntas abiertas para cada uno de los 11 grupos o categorías de motivos para la no asistencia se pueden observar en el Gráfico 9.

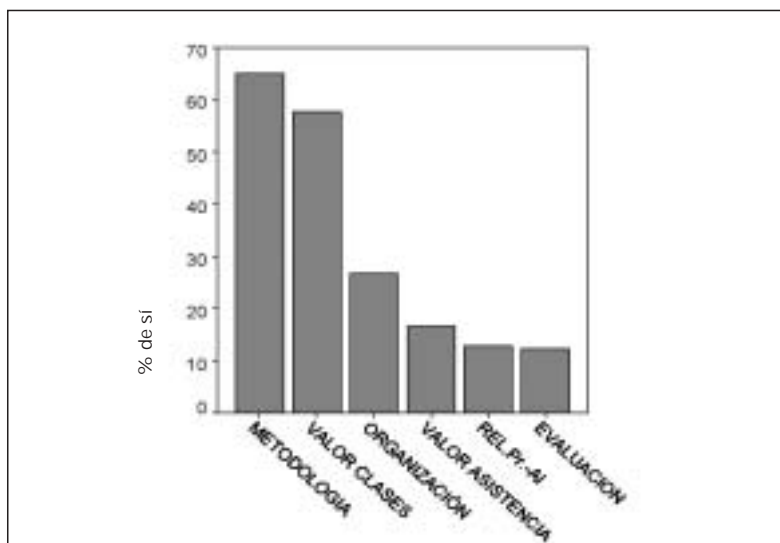
Gráfico 9. *Motivos de los estudiantes encuestados para no asistir a clase*



- La organización es el motivo expresado por un mayor porcentaje de alumnos para la no asistencia a clase. Lo manifiesta un 51% de los encuestados, y el 24 % lo considera el más importante.
- La metodología es mencionada por el 45 % de los alumnos (un 23% lo hace en primer lugar).
- El aprovechamiento de las clases se sitúa en tercer lugar, ya que es mencionado en un 35% de las encuestas recogidas. Como motivo principal, sólo en un 12%.

Motivos para la asistencia habitual a clase

Las proporciones de respuestas en las preguntas abiertas para cada uno de los 6 grupos o categorías señalados más arriba de las razones para la asistencia a clase se pueden observar en el Gráfico 10.

Gráfico 10. *Motivos de los estudiantes encuestados para asistir a clase*

El motivo expresado por una mayor proporción de alumnos fue la “metodología”, mencionada por un 65%, y considerado el más importante por casi el 50%; seguido por el “aprovechamiento de las clases”, expuesto por un 57%, y estimado el más significativo por el 25%. En tercer lugar, se sitúa la “organización”, que también supera el 25%, y que fue mencionada como razón más importante por el 12% de los encuestados.

Llama la atención que las tres primeras variables sean la mismas que los motivos para la no asistencia, pero la organización, que antes era el motivo más señalado, es ahora el menos mencionado de los tres, quizás porque sean problemas de horario que los alumnos vean difíciles de solucionar.

Grado de conformidad con posibles motivos para no asistir a las clases

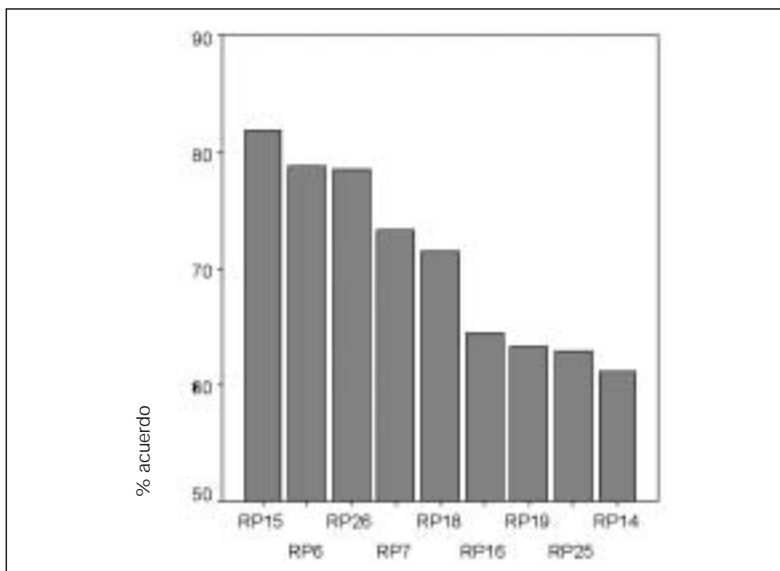
La encuesta incluye 30 preguntas cerradas que contienen afirmaciones sobre posibles motivos para no asistir a clase. Todas las afirmaciones empezaban por “no asisto a clase cuando...”. Los encuestados debían valorar el grado de acuerdo con estas afirmaciones en 4 niveles: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “en total desacuerdo”. Los porcentajes de respuesta en cada afirmación según el grado de acuerdo pueden verse en la Tabla del ANEXO II.

Para poder aplicar los test de tipo *Chi-cuadrado* en el análisis de los datos, fue necesario recodificar las valoraciones, ya que en muchos casos no se cumplirían las condiciones teóricas para su utilización, al quedar en las tablas resultantes casillas con pocos individuos. Por ello, las respuestas se agruparon en dos categorías: “acuerdo” y “desacuerdo”. De este modo, se elimina también la posible subjetividad en la valoración del grado de “acuerdo” y “desacuerdo”. Con esta codificación, se obtiene que las afirmaciones más relacionadas con la no asistencia a clase son por orden de asociación: la P15 (metodología), la P6 (proximidad de los exámenes), la P26 (el profesor no motiva), la P7 (los contenidos no se corresponden con el tiempo para estudio), la P18 (las clases sólo transmiten información).

Otro aspecto que se ha de destacar en el análisis de estos resultados es el gran porcentaje de acuerdo en estas preguntas, superando en todas ellas el 70%; mientras que en el caso de respuesta libre la que mayor porcentaje tenía estaba en un 50%.

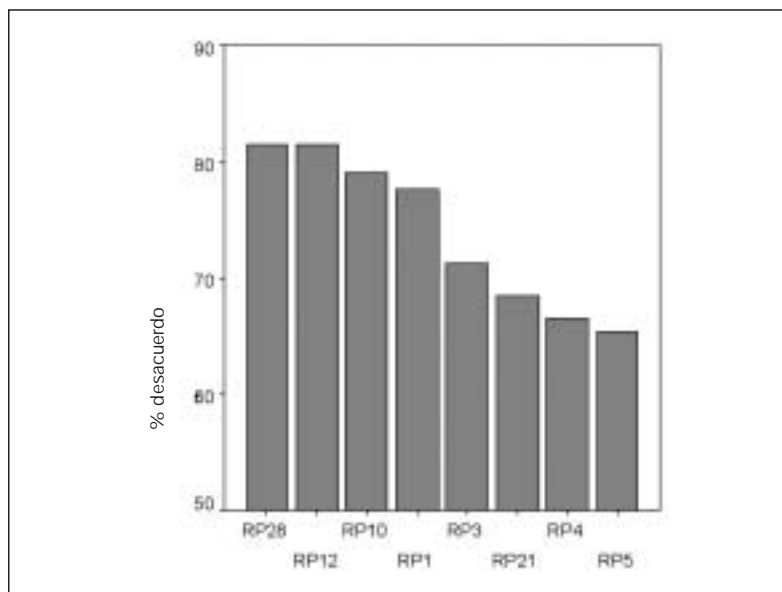
En el Gráfico 11, se muestran los porcentajes de “acuerdo” en las preguntas que superaron el 60% de respuestas en esta categoría. Las 5 primeras, ya mencionadas anteriormente, superan el 70% de porcentaje en la modalidad “acuerdo” y serán las que se analicen con mayor detalle. Todas ellas están asociadas positivamente con la variable que mide el grado de asistencia a clase.

Gráfico 11. *Afirmaciones que suscitan mayor grado de conformidad*



En cuanto a las afirmaciones con mayor grado de “desacuerdo”, se obtiene que son: P28 (no hay buen ambiente en clase), P12 (no se permite participar de forma activa), P10 (el contenido de la signatura es fácil), P1 (la asistencia no es importante) y P3 (prefiero estudiar por apuntes). Todas ellas superan el 70% de respuestas a favor del “desacuerdo”, como puede apreciarse en el Gráfico 12.

Gráfico 12. Afirmaciones que suscitan un mayor grado de disconformidad



Análisis detallado de las afirmaciones que suscitan mayor grado de conformidad

P15: “no asisto a clase porque el profesorado no tiene buena metodología”

Un 82% de los alumnos encuestados afirma estar “de acuerdo” con esta afirmación, de los cuales un 33% está “muy de acuerdo”. Las valoraciones a esta afirmación están muy asociadas, como era de esperar, con los motivos categorizados dentro de la variable “metodología” señalados en las respuestas a las preguntas abiertas sobre los motivos para no ir a clase:

Pero el porcentaje de sujetos que dicen estar “de acuerdo” con esta afirmación es mucho más elevado que el de quienes señalaron este motivo en las preguntas abiertas. De hecho, un 76% de los alumnos que no considera-

ron importante la “metodología” contestan estar “de acuerdo” con P15. Otro aspecto que llama la atención es que casi la mitad de la muestra, 47%, es inconsistente con sus respuestas: por un lado no la mencionan como importante en las preguntas abiertas, y sin embargo manifiestan que están “de acuerdo” en las preguntas cerradas; o viceversa.

P6 “No asisto a clase porque cerca de los exámenes prefiero dedicar el tiempo a estudiar”

Un 78.8% de los encuestados está “de acuerdo” con esta afirmación; un 34% “muy de acuerdo”. Las respuestas a esta pregunta no se encuentran asociadas con ninguno de los motivos importantes expresados para no ir a clase. Por ello, su estudio puede aportar alguna novedad, ya que puede ser una de las causas de no asistencia a clase en momentos puntuales, como la proximidad de exámenes.

P26 “No asisto a clase porque el profesor no motiva”

El porcentaje de alumnos “de acuerdo” con esta afirmación es del 78.5%; un 33.7% está “muy de acuerdo”. Está muy fuertemente asociada con la “actitud del profesor”, y también tiene asociación significativa con la “aptitud del profesor”, “metodología” y “relación profesor-alumno”.

P7 “No asisto a clase porque el volumen de contenidos de la materia no se corresponde con el escaso tiempo disponible para poder estudiarla”

Un 73% del global de los encuestados manifiesta estar “de acuerdo” con este enunciado, y la valoración del mismo está muy asociada con la de la P6: “cerca de los exámenes prefiero estudiar”.

P18 “no asisto a clase cuando en clase no se me ayuda a aprender, sólo se me transmite información”

Esta afirmación es la última de las 5 seleccionadas por superar en la modalidad “de acuerdo” más del 70% de las respuestas. De hecho, en este caso lo hace el 73.2%. Las valoraciones de esta sentencia están significativamente asociadas con las de la P15, es decir, con la metodología. Los rasgos más importantes del análisis de las respuestas coinciden, en términos generales, con los ya expuestos en relación con la P15.

Análisis detallado de las afirmaciones que suscitan mayor grado de desacuerdo

P28 “No asisto a clase porque no hay buen ambiente en el grupo-clase”

Esta afirmación fue valorada “en desacuerdo” por un 81% de los encuestados, de los cuales se manifestaban “muy en desacuerdo” un 28%. Los porcentajes de respuesta presentan diferencias significativas por curso; en general, a curso más alto, menor porcentaje de “en desacuerdo”.

P12 “No asisto a clase porque no se me permite participar de forma activa”

Un 81.4% de las personas encuestadas afirman estar “en desacuerdo” con esta razón para no asistir a clase. Las respuestas a esta sentencia presentan diferencias significativas por sexo: las mujeres tienden a estar más “en desacuerdo” (86%) que los hombres (79%).

P10 “No asisto a clase porque el contenido de la asignatura es muy fácil”

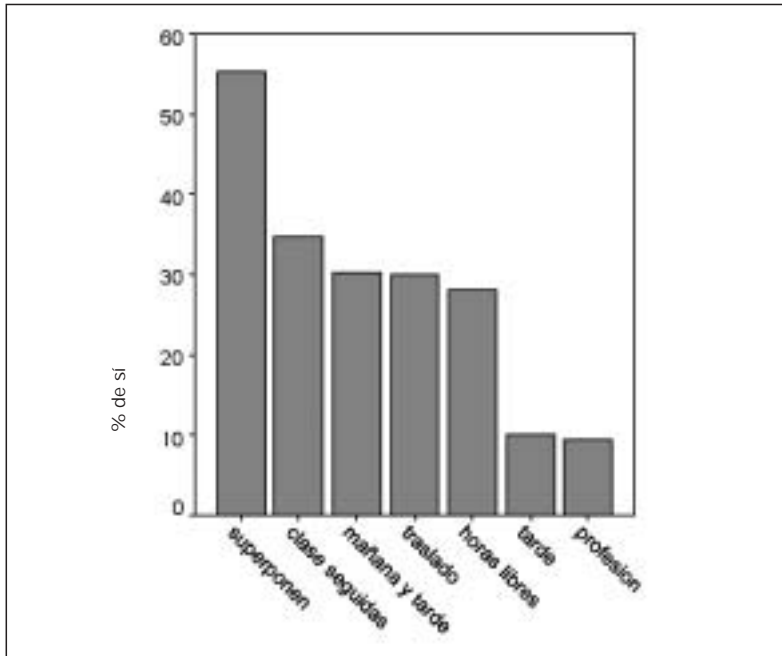
El porcentaje de “desacuerdo” con este motivo es del 79% en términos globales, aunque presenta diferencias por carrera y por curso, pero no por tipo de estudios.

P1 “No asisto a clase porque la asistencia no es importante”

En torno a un 77.5% de los alumnos están en “desacuerdo” con esta afirmación, aunque este porcentaje varía por sexo: las mujeres lo están en mayor proporción; por tipo de centro: en este caso las Licenciaturas son las que lo hacen en mayor grado; y también tiene una ligera tendencia a disminuir con el curso.

Preguntas relacionadas con los horarios

Como se ha visto anteriormente, la razón más señalada como motivo de la no asistencia a clase es la organización y, dentro de ella, los horarios es el aspecto más destacable. Las opiniones sobre los horarios han sido recogidas en 7 apartados de la pregunta 31, y los porcentajes de respuesta en cada uno de ellos aparecen en el Gráfico 13.

Gráfico 13. *Conformidad con motivos relacionados con los horarios*

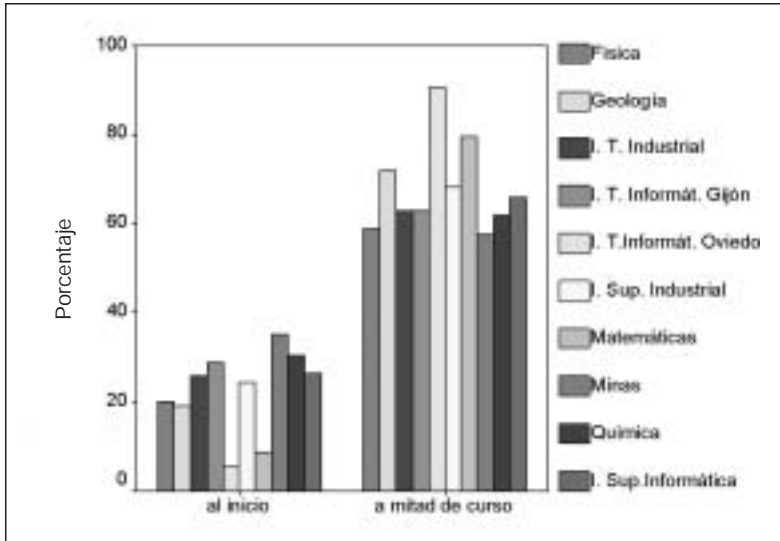
Casi todos los alumnos, un 92%, señalan alguna de las causas expuestas relacionadas con el horario como motivo del absentismo, y en el Gráfico 13 se observa que la queja más mencionada es la superposición de horarios. Éste sería un aspecto a tener en cuenta, aunque es difícil de evitar, ya que lógicamente se quejan más los que tienen asignaturas de distintos cursos: la variación de los porcentajes de queja va desde un 26% en los que sólo tienen asignaturas de un curso, a casi un 90% en los que tienen asignaturas de tres o más cursos. El menos mencionado es la profesión, que afecta a un 9% de la muestra. La titulación más afectada por la interferencia de actividades profesionales de los estudiantes es Informática Superior, con un 15% de respuestas afirmativas en este apartado, seguido de Matemáticas, con un 14%.

Abandono de asignaturas

A la pregunta: “¿en caso de abandonar una asignatura cuando lo haces?”, un 72% afirma que a mitad de curso, aunque este porcentaje varía con el grado de asistencia, siendo menor cuanto menos se asiste, ya que en este caso aumenta el de los que abandonan al inicio. La proporción de res-

puestas a favor de hacerlo a mitad de curso es muy alta para Matemáticas e Informática de Oviedo, superando el 90%; mientras que el más alto a favor de hacerlo al inicio del curso se encuentra en los estudios de Ingeniería de Minas, en torno a un 38%, seguidos por los de Químicas e Ingeniería Técnica Industrial, en torno a un 30% (Gráfico 14).

Gráfico 14. *Momento en que se abandona una asignatura*



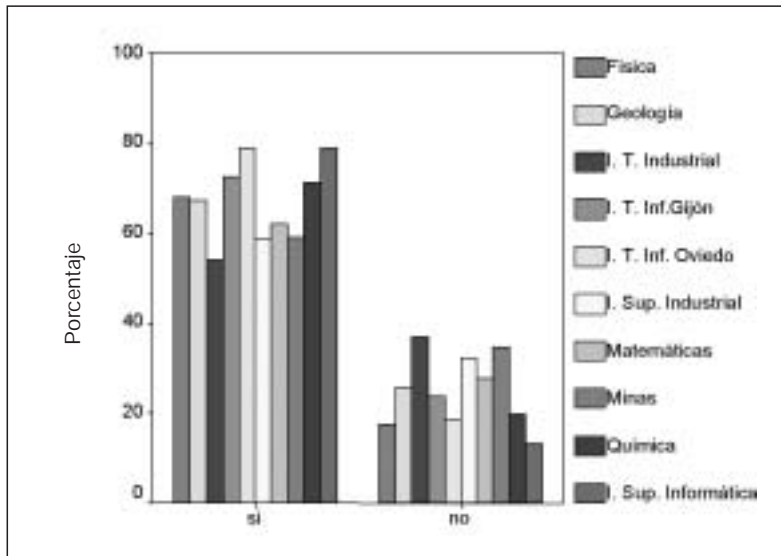
Las respuestas a la intención de presentarse al examen de las asignaturas, aun en caso de no asistir nunca a clase, son afirmativas en un 70% de los casos, pero presentando grandes variaciones entre las Ingenierías Técnicas, que van desde un 59% en I. T. Industrial, a un 81% en Informática de Oviedo (Gráfico 15).

Las razones para el abandono fueron codificadas en seis categorías, para cada una de las cuales se puede apreciar la proporción de respuestas en el Gráfico 16.

La *dificultad en la materia* es el motivo señalado por una mayor proporción de alumnos como causa del abandono de la asignatura, un 59%. Este porcentaje está muy relacionado con el de personas que estaban de acuerdo en que un motivo para no asistir a clase es la “dificultad de la materia” (P9), pero es un poco superior (ya que en aquel caso nos movíamos en torno a un 43%). Este motivo se menciona en mayor medida por los alumnos de primero (70%) y en general disminuye con el curso. No existen diferencias por

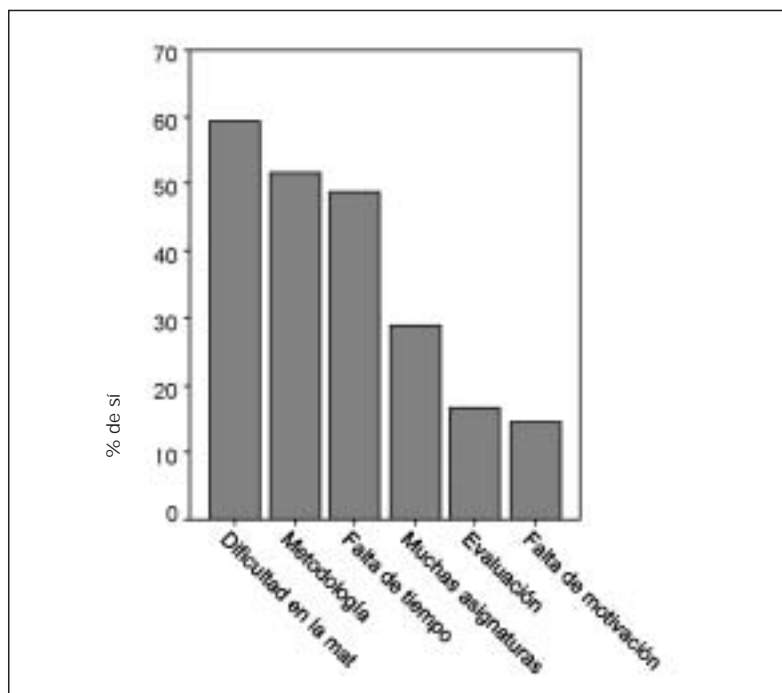
el tipo de titulaciones, pero sí aparecen diferencias dentro de las Licenciaturas, siendo Geología la que presenta una proporción más alta, 80%. Las diferencias por curso se mantienen dentro de cada tipo de estudio, y es particularmente bajo, 38%, en el último curso de los estudios de grado superior.

Gráfico 15. *Intención de presentarse al examen de una asignatura a la que no asisten*



El *abandono por metodología* fue mencionado en un 51.8% de las encuestas examinadas. Este hecho está asociado con el de indicar la “metodología” entre las causas de no asistir a clase y estar “de acuerdo” en P15, ya que, entre los individuos que verificaban las condiciones anteriores, el porcentaje asciende al 60%. Existen diferencias por tipo de estudios. Así, en los estudios de Ingeniería Técnica el porcentaje es un poco mayor, 59%. Dentro de cada tipo de estudios, aparecen diferencias entre las Licenciaturas, siendo baja en Matemáticas (36%) y alta en Químicas (59%) y en los estudios de Ingeniería Técnica, donde las variaciones van de 46% en Informática de Oviedo, a 65% en I. T. Industrial.

Los horarios y falta de tiempo son señalados por un 50% de los alumnos como un motivo importante para el abandono. Este porcentaje asciende a un 56% entre los que se quejaban de la “organización”. No aparecen diferencias de comportamiento por tipo de centro, pero sí por curso, pues son los de primero los que lo hacen en menor proporción 30%, como ocurría con la “organización”, y aumentan con el curso hasta llegar al último, donde se reduce un poco. Esta pauta se sigue en todos los tipos de estudios.

Gráfico 16. *Motivos para el abandono de una asignatura*

Conclusiones

Como cuestión previa a la hora de interpretar los resultados, hay que tener en cuenta que las encuestas se aplicaron a los alumnos que estaban en clase, a principios del segundo cuatrimestre. Desde un punto de vista estricto, puede ser difícil separar “siempre” de “frecuentemente”, y la elección de una u otra categoría puede ser muy subjetiva. Por otra parte, si los alumnos están en el aula, difícilmente pueden contestar que nunca asisten a clase. Por ello, en muchos de los análisis relacionados con esta variable se agruparán los valores de la variable en “a menudo” y “poco”.

Entre los alumnos encuestados, un 90% responde que asiste a clases asiduamente; es decir, que los alumnos que van a clase lo hacen de manera regular, por tanto, sólo un 10% de los encuestados reconoce que “falta bastante” a clase. Conviene destacar, sin embargo, que este valor no es una estimación del porcentaje de ausencias a clase, ya que no se dispone de datos

sobre el colectivo de alumnos que no van al aula; por tanto, estos datos están muy por encima de los valores reales de asistencia a clase.

La frecuencia expresada a través de la pregunta directa sobre asistencia a clase no está relacionada con los motivos categorizados dentro de la “metodología” y la “organización”; en cambio, la “actitud del profesor” está relacionada significativamente con la frecuencia de asistencia a clase. Los que más asisten a clase la consideran en menor proporción que el resto.

Los motivos que de forma libre señalaron para no ir a clase fueron múltiples, codificados en once categorías. De éstas, hemos analizado las cuatro primeras razones para no asistir a clase: “organización” (50%), “metodología” (45%), “valor de las clases” (35%) y “actitud del profesorado” (27%).

En los motivos para la asistencia habitual a clase, codificados en seis categorías, llama la atención que las tres primeras variables sean las mismas que los motivos para la no asistencia, lo que cambia es el orden: la “organización”, que era el motivo más señalado, es ahora el tercero (26,5%); y la “metodología”, el primero, con un 20% más que como motivo de no asistencia. La “metodología” como motivo para la asistencia está asociada al tipo de titulación, de modo análogo a como ocurría en las razones del absentismo, siendo las Ingenierías Técnicas las que tienen un porcentaje más alto (71%) y las Licenciaturas el más bajo (60%). También está asociada a las distintas titulaciones, con una variación que va del 71% en Informática al 52% en Matemáticas. En general, estos resultados son análogos a los encontrados como motivo para el absentismo, aunque con los porcentajes un poco mayores. El aprovechamiento de las clases está asociado a las mismas variables. La “organización”, señalada en tercer lugar, solamente está asociada con la frecuencia de asistencia a clase.

En líneas generales, el análisis de estos motivos no presenta novedades respecto a las razones para no asistir a clase, salvo en la proporción de alumnos que ha hecho cambiar el orden de la “organización” del primer lugar al segundo y la “metodología” al primero.

Por lo que respecta a los motivos expresados a través de las preguntas cerradas, se han analizado con mayor detalle aquellas que tienen un mayor porcentaje “de acuerdo” y superan el 60%, que son: la referida a la “metodología”, la “proximidad de los exámenes”, la “falta de motivación por parte del profesor”, la “falta de tiempo para estudiar en relación al volumen de la asignatura”, el que “la clase no favorezca ni facilite el aprendizaje”.

Las preguntas con mayores porcentajes de “desacuerdo” son las referidas al “ambiente en el grupo-clase”, la “falta de participación”, la “no importancia de la clase”.

Los horarios se relacionan con la variable “organización” que es una de las más valoradas, siendo la superposición de clases, las clases tan seguidas y de mañana y tarde lo que hace que repercuta en la no asistencia a clase.

El abandono de asignaturas es otra de las situaciones sobre las que interesaba saber las causas. En primer lugar, está la “dificultad de la materia”; después, la “metodología”, “falta de tiempo”, “muchas asignaturas”, “tipo de evaluación” y “falta de motivación”. Respecto del momento del abandono, un 72% afirma que es a mitad de curso.

Como reflexión final, con los datos obtenidos es la “metodología”, categoría que incluye no sólo el método utilizado, sino también la competencia del profesorado para saber comunicar adecuadamente los contenidos y las orientaciones adecuadas y precisas para facilitar el aprendizaje, incluyendo también la evaluación, la que de forma clara han expresado los estudiantes como causa más importante; o lo que es lo mismo, los alumnos parece que demandarían que se cambie la forma de enseñar para que se pueda cambiar la forma de aprender.

De aquí se sigue la necesidad de una formación permanente del profesorado, el impulso a la innovación y una mayor valoración de la docencia por parte de las instituciones para dedicarle más tiempo y esfuerzo.

Teniendo en cuenta que lo que aquí hemos presentado es un estudio preliminar para analizar los motivos de la no asistencia a clase, consideramos que los datos obtenidos son al menos orientativos para iniciar un análisis más riguroso de las causas del absentismo y pueden ofrecer al profesorado universitario y a la institución en su conjunto algunas pautas para paliar en parte esta situación y para que los esfuerzos y recursos invertidos se vean optimizados y compensados con el aprendizaje de los estudiantes.

Agradecimientos

En las distintas fases de este estudio han colaborado con el ICE los profesores: Norberto Corral, Esther del Moral, Esther García, M^a Teresa López y Raquel-Amaya Martínez, a los cuales agradecemos sus sugerencias en la elaboración del cuestionario y el análisis e interpretación de los datos a través de sucesivas reuniones.

*Anexo I***CUESTIONARIO SOBRE ABSENTISMO EN LA UNIVERSIDAD****Datos**

* Centro:

* Hombre Mujer Edad

* Nota media del expediente hasta el curso actual:

- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente

* Número de asignaturas en la que estás matriculado:

- Primer curso - Segundo curso
- Tercer curso - Cuarto curso
- Quinto curso - Optativas
- Libre configuración

* Me traslado de localidad para asistir a clase: Sí No

* Lugar habitual de residencia durante el curso:

- Domicilio familiar
- Otros

* Me matriculé en la carrera como: 1ª opción 2ª opción 3ª opción

* De modo general, y considerando las materias en las que estoy matriculado, asisto a clase:

Siempre Con frecuencia Alguna vez Nunca

ESCRIBE POR ORDEN DE IMPORTANCIA HASTA CINCO MOTIVOS QUE INFLUYEN EN QUE NO ASISTAS A ALGUNAS O VARIAS CLASES

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

ESCRIBE POR ORDEN DE IMPORTANCIA HASTA CINCO MOTIVOS QUE ENTIENDES SERÍAN NECESARIOS PARA QUE ASISTIERAS HABITUALMENTE A CLASE

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

Ahora se van a exponer una serie de **MOTIVOS** que pueden estar relacionados con el hecho de que los alumnos y las alumnas **NO ASISTAN** a algunas o varias clases. Habrás de considerar en qué grado de acuerdo o desacuerdo estás con las afirmaciones que se enuncian, marcando una cruz al lado derecho de: Muy de acuerdo - De Acuerdo - En desacuerdo - En total desacuerdo.

HAY, POR TANTO, QUE PLANTEARSE SIEMPRE QUE LO QUE SE EXPONE SON MOTIVOS POR LOS QUE NO ASISTO A CLASE. Puede haber enunciaciones que sean ciertas pero que no sean motivo de tu absentismo a clase. Por ejemplo, en la pregunta 5, se dice que *Seguir el ritmo de clase implica demasiado esfuerzo*. Esta enunciación puede ser cierta, pero para ti quizás no sea éste un motivo para que faltes a clase. En este caso, lo lógico es poner la cruz en *En desacuerdo* o *En total desacuerdo*.

NO ASISTO A CLASE CUANDO O PORQUE**1.** La asistencia no es importante.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **2.** La asistencia no me facilita la comprensión de la materia.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **3.** Prefiero estudiar por apuntes que asistir a clase.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **4.** Seguir el ritmo de clase implica demasiado esfuerzo.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **5.** No se pasa lista.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **6.** Cerca de los exámenes prefiero dedicar el tiempo a estudiar.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **7.** El volumen de contenidos de la materia no se corresponde con el escaso tiempo disponible para poder estudiarla.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **8.** La asistencia a clase no me ayuda a aprobar.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **9.** El contenido de la asignatura es muy difícil.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **10.** El contenido de la asignatura es muy fácil.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **11.** Prefiero asistir a una academia o a clases particulares.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **12.** No se me permite participar en clase de forma activa.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **13.** Me preocupa que se pregunte en clase.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **14.** El profesorado se limita a dictar apuntes.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo **15.** El profesorado no tiene una buena metodología.Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

16. En clase no se me transmite la relación entre el contenido de la materia y sus posibles aplicaciones.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

17. Los materiales y recursos empleados en el aula son poco adecuados.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

18. En clase no se me ayuda a aprender, sólo se me transmite información.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

19. El profesorado no se interesa por mi proceso de aprendizaje.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

20. Las explicaciones no se adaptan a mi nivel de conocimiento y comprensión.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

21. En clase se enfatizan mis fracasos y se minimizan mis éxitos.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

22. La materia es impartida por más de un profesor y falta coordinación.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

23. La evaluación es arbitraria y subjetiva.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

24. La evaluación no se corresponde con lo explicado en clase.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

25. No se valora el esfuerzo del estudiante en el aula.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

26. El profesorado no motiva.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

27. En ocasiones, se censura o se pone en evidencia a algún alumno o alumna.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

28. No hay un buen ambiente en el grupo-clase.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

29. El profesorado no tiene interés en conocer al alumnado.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

30. No encuentro una relación directa entre los contenidos de la asignatura y mis expectativas de formación.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo En total desacuerdo

31. Los horarios influyen en que no asista a clase. (Señala las opciones que coincidan con tu opinión)

- Porque se superponen
- Porque entre clase y clase existen horas libres
- Porque son por la tarde
- Porque son de mañana y tarde
- Porque hay muchas clases seguidas
- Porque tengo que desplazarme de localidad
- Porque comparto mi actividad académica con obligaciones profesionales

* En caso de “abandonar” la asignatura, lo hago:

- Al principio
- A mitad de curso o de cuatrimestre

* En caso de no asistir nunca a clase, tengo, no obstante, la intención de presentarme al examen final: Sí No

POR ULTIMO, ESCRIBE POR ORDEN DE IMPORTANCIA HASTA CINCO MOTIVOS QUE INFLUYEN EN EL “ABANDONO” DE UNA ASIGNATURA

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

Anexo II

Tabla de porcentajes de respuestas en las distintas preguntas del Cuestionario:

	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
1	34%	18%	42%	16%
2	12%	2%	12%	11%
3	27%	27%	17%	34%
4	27%	22%	14%	31%
5	15%	16%	27%	21%
6	24%	44%	7%	7%
7	24%	27%	27%	20%
8	18%	17%	14%	11%
9	1%	1%	1%	1%
10	1%	1%	1%	1%
11	12%	20%	25%	22%
12	7%	17%	30%	22%
13	3%	25%	47%	15%
14	2%	2%	1%	1%
15	2%	2%	1%	1%
16	2%	2%	1%	1%
17	2%	2%	1%	1%
18	2%	2%	1%	1%
19	2%	2%	1%	1%
20	2%	2%	1%	1%
21	2%	2%	1%	1%
22	2%	2%	1%	1%
23	2%	2%	1%	1%
24	2%	2%	1%	1%
25	2%	2%	1%	1%
26	2%	2%	1%	1%
27	2%	2%	1%	1%
28	2%	2%	1%	1%
29	2%	2%	1%	1%
30	2%	2%	1%	1%

Family Background, Adolescent's Achievement and Aspirations, and Young Adult's Enrolment in Australian Universities

Kevin Marjoribanks
The University of Adelaide

Resumen

Esta investigación analiza el nivel de acceso de los jóvenes australianos a los estudios universitarios en función de las características de sus entornos familiares. Para ello se han analizado datos de 3.843 mujeres y 3.324 hombres pertenecientes a un estudio longitudinal sobre jóvenes australianos. Los análisis de regresión efectuados (“logistic regression” y “regression surface”) indican que: a) existe una fuerte asociación entre las características del entorno familiar y la probabilidad de que los jóvenes australianos cursen estudios universitarios, b) las aspiraciones educativas de los jóvenes actúan, en parte, como mediadores de las relaciones que se establecen entre las características del ambiente familiar, el rendimiento académico de los jóvenes y la probabilidad de que accedan a los estudios universitarios, y c) se aprecian diferencias en las relaciones lineales y curvilíneas que se establecen entre las características del ambiente familiar, el rendimiento académico de los jóvenes, sus aspiraciones y los logros educativos que alcanzan.

Abstract

This study examined the extent that students from different family backgrounds were likely to enrol in Australian universities. Data were collected as part of a longitudinal study of Australian youth (3, 843 females, 3, 324 males). Logistic regression and regression surface analyses indicated that: a) family background and adolescents' academic achievement were related strongly to Australian young adults' likelihood of enrolling in university b) adolescents' educational aspirations mediated, in part, relationships between family background, adolescents' achievement, and the likelihood of enrolling in university, and c) there were family background differences in the linear and curvilinear nature of the relationships among adolescents' achievement, aspirations, and young adults' educational attainment.

Introduction

In a statement related to reforms of the Australian higher education system, the responsible Minister proposed "A confident, strong, quality higher education sector is vital to Australia's economic, cultural, and social development" (Nelson, 2003, p. 8). The Minister also claimed that "Australia's higher education sector enjoys an excellent reputation both at home and in the international arena. The significant number of students who seek to study at our universities here and offshore campuses is evidence of the high regard in which Australian higher education is held" (p. 8). The statement goes on to indicate, however, that Australians from disadvantaged backgrounds remain under-represented in the higher education system.

It is the purpose of this study to present a brief overview of the Australian higher education system and to examine the extent that students from different family backgrounds are likely to enrol in Australian universities.

Overview of the Australian Higher Education System

In 2003-4, the Commonwealth government allocated 2.34% of its total outlays to the funding of Australian higher education. It is expected that in 2004, total university revenues will be 10.9 billion Australian dollars (approx. U.S. \$7.4 billion), with 61 % of that funding being provided by the Commonwealth government (Department of Education, Science and Training, 2002).

For a population of 20 million, in 2003 there were 38 university members (37 public, 1 private) of the Australian Vice-Chancellors' Committee (AV-CC). In addition, there was a further private university and six other higher education institutions funded by the Commonwealth government. There were 896,600 (head count) higher education students, in 2002, with: 64% being full-time; 58% aged between 17-24 years, 54% female; and 70% enrolled in Bachelor degrees. Also, there were 185,000 overseas students with the main source countries being Singapore, Hong Kong, Malaysia, China, and Indonesia.

In relation to students from defined equity groups, the government has indicated that "While the number of available student places [over the past decade] has increased significantly and this has led to a commensurate increase in the number of students from equity groups at university, equity groups have not greatly increased their share of the domestic student population" (Department of Education, Science and Training, 2002, p. 18). The participation of students from low socioeconomic backgrounds, for example, was

14.7% of all non-overseas students in 1991 and 14.6% in 2001. In its response to the government's reform agenda for higher education, the AV-CC has proposed that "substantial contestable Government funding must be made available to universities to support the education of students from under-represented groups" (AV-CC, 2003, p. 16). Because of such concerns about university participation, in this study I examine family background differences in the enrolment of Australian students in universities.

The Likelihood of University Enrolment

Theoretical Framework

One of the persistent challenges confronting societies is how to reduce inequalities in high school retention rates and in the higher education participation rates, of students from different family backgrounds. Rumberger and Thomas (2002, p. 40) observed, for example, that students who "drop out of school suffer from a host of negative consequences, ranging from high unemployment and low earnings to poor health and criminal activity." In a comprehensive analysis using the NELS data sets, Rumberger (1995) indicated that family social status was highly predictive of students' dropping out of school, and that ethnic/race group differences in dropout rates could be explained largely by such family background differences.

The present study of Australian's likelihood of enrolling in university was guided by theoretical frameworks proposed by Bourdieu (1984, 1988) and Goldthorpe (1996). In the development of a field theory of social mobility, Bourdieu suggested that educational success, such as attending university, is associated with two effects that may either reinforce or offset each other. First, there is an inculcation effect that is exerted directly by family social conditions. Second, there is a specific effect related to an individual's system of dispositions that acts as a mediator between family background and educational outcomes. Bourdieu (1984) proposed that "All positions of arrival are not equally probable for all starting points" (p. 110). Although individuals are subject to the forces that structure their social space, they may resist "the forces of the field with their specific inertia, that is their properties which may exist in embodied form as dispositions, or in objectified form, in goods, qualifications, etc." (p. 110).

From an examination of rational action theory, Goldthorpe (1996) suggested that to explain the persistence of social group variations in educational and

occupational attainments, there is a need to differentiate between primary and secondary effects (also see Boudon, 2003). Primary effects are those that create social group differences in initial school achievement. In contrast, secondary effects are “those that come into play as children reach the various transitions or branching points comprised by the educational system and that condition the choices they make” (p. 490). Goldthorpe (1996) proposed:

Even among children who, through the operation of primary effects, reach similar educational standards early in their school careers, secondary effects will still produce class differentials in attainment in so far as these children start from - and view their prospective careers from - differing class origins... it is the influence of secondary rather than of primary effects on attainment that becomes increasingly dominant. (p. 391)

In this investigation, educational aspirations were chosen as an indicator of adolescents' dispositions and as a measure of secondary effects. Aspirations have been shown to mediate substantially relationships between family background and young adults' eventual educational and occupational attainments (e.g., Kao & Thompson, 2003; Marjoribanks, 2002; Schneider & Stevenson, 1999). In addition, gender was included as a predictor of university enrolment, as investigations have demonstrated gender-related differences in associations among family background, individual characteristics, and educational attainment (e.g., Keeves & Slade, 2003; Saha, 2003).

For the present study, the Bourdieu and Goldthorpe theoretical orientations suggested the following hypotheses:

1. Family background and adolescents' academic achievement are related strongly to young adults' likelihood of enrolling in university.
2. Relationships between family background, adolescents' academic achievement, and young adults' likelihood of enrolling in university are mediated by adolescents' educational aspirations.
3. Relationships between adolescents' educational aspirations and young adults' likelihood of enrolling in university are moderated by family background and adolescents' academic achievement.

Method

Participants

The data for the analysis were from the Longitudinal Surveys of Australian Youth, which provided national information on students who were

in Year 9 in 1995 and who were contacted each year until 2000 (Ainley, Marks, & Lamb, 2000)¹. Support for the Longitudinal Surveys was provided by the Australian Government and the Australian Council for Educational Research. Students were selected using a two-stage probability sample framework. First, there was a random sample of 301 schools from across the country and then a random selection of classes was chosen. In this study, the sample included 3,843 females and 3,324 males, who in 2000 had an average age of 20.2 years.

Measures

Family background. During the first survey, the Year 9 students responded to questions about their parents' occupations, and these were coded according to the Australian Standard of Classifications of Occupations (Australian Bureau of Statistics, 1997). Initially, family occupational status was defined by the father's occupation, but where that was missing the occupations of mothers were substituted. From the responses, families were classified as upper occupational status (1,027), upper middle (1,684), lower middle (2,697), and lower occupational status (1,759). In addition, family background was measured by the parents' education. For the analysis, a categorical variable was formed which indicated that at least one parent had completed secondary school (1) or neither parent had completed secondary school (0).

Adolescents' academic achievement. In the initial survey, the adolescents' achievement was measured using mathematics and reading tests devised by the Australian Council for Educational Research. These tests were the LSA Y 1995 Mathematics Test and the LSA Y 1995 Reading Test (Australian Council for Educational Research, 1995a, 1995b). A measure of academic achievement was formed from an equally weighted composite of the two achievement scores, and for the analysis the scores were coded into four categories from lowest to highest achievers.

Adolescents' educational aspirations. In the second (1996) and third (1997) surveys, the adolescents indicated how much education they expected to attain. From the responses, the adolescents' educational aspirations were measured using a six-point scale (1 = leave school as soon as possible; 6 = attend university). For the initial analyses in this investigation, categorical variables were formed which indicated that adolescents expected to enrol in university (1) or had no aspirations for university attendance (0).

University enrolment. In the final survey in 2000, the young adults indicated whether they were enrolled in university, undertaking some other form of educa-

tion, or not involved in any educational activity. From the responses, a binary outcome variable was formed that indicated whether a young adult was enrolled in university (1) or not attending university (0). In the sample, there were 2,840 young adults enrolled at university and 4,327 not attending university.

Results

Logistic Regression Analysis

In the analysis, multistage logistic regression was used to examine the hypotheses. Logistic regression identifies variables that predict whether an event such as enrolment in university, is likely or unlikely to occur. The predictors were added to the logistic regression equations in three stages. First, relations between family background, gender, and the likelihood of university enrolment were examined. Academic achievement was added in the second stage, while the full model included educational aspirations.

For full mediation to occur in the analysis, the associations between family background, academic achievement, and the likelihood of university enrolment would become nonsignificant after taking into account differences in adolescents' aspirations. If relationships were reduced but remained significant, then partial mediation would be demonstrated. In addition, the interactions between the predictors were included in each stage to test for moderation effects, but only the significant interactions have been presented.

In the logistic regression equations, parents' occupational status and adolescents' academic achievement were represented by sets of dummy variables with the reference categories being lower occupational status families and lowest achievement group, respectively. The other predictors: parents' education, gender, and educational aspirations, were coded as binary variables. In the logistic procedure, there are goodness-of-fit statistics that indicate how well successive models improve the degree of fit of the model to the data (Hosmer & Lemeshow, 2000). It is important, as, Cohen, Cohen, West, and Aiken (2003) observed, that such fit statistics should not be interpreted as assessing the proportion of the variance in an outcome measure that is accounted for by a set of predictors. Instead, the logistic measures of R^2 indicate the percentage of null deviance accounted for by a set of predictors, where deviance is a measure of the lack of fit of one model compared to another model. In this analysis, the Nagelkerke R^2 was adopted as it appears to overcome some of the limitations of other Multiple R^2 analogs (Hosmer & Lemeshow, 2000).

In Table 1, the unstandardized logistic coefficients and the exponential coefficients, which reflect the odds of enrolling in university, are presented. The results in Model 1 indicated that after taking into account the other predictors, young adults from upper occupational status families were three times more likely to enrol in university than were young adults from lower occupational status families. In addition, young adults with more educated parents were twice as likely to attend university than were those with less educated parents. Females were more likely to go onto university than were males, with the interaction relationship indicating that females from upper occupational status families were particularly advantaged.

Table 1. *Logistic regression analysis for relationships among family background, academic achievement, educational aspirations, and the likelihood of enrolling in university.*

Predictor variable	Model 1		Model 2		Model 3	
	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)
Family background						
Occupational groups						
Upper status	1.18***	3.24	.94***	2.55	.74***	2.10
Upper middle	.63***	1.87	.44 ***	1.56	.35***	1.41
Lower middle	-.01	.99	-.03	.97	.11	1.11
Lower status (reference category)						
Parents' education	.70***	2.02	.52***	1.69	.30***	1.35
Gender (females = 1)	.40***	1.49	.51 ***	1.66	.29***	1.33
Upper middle x gender	.25***	1.28	.18	1.19	.05	1.05
Academic achievement, 1995						
Highest achievers			2.15***	8.60	1.71***	5.53
Second quartile			1.43***	4.18	.92***	2.51
Third quartile			.82***	2.27	.53***	1.71
Lowest achievers (reference group)						
Educational aspirations, 1996					.93***	2.54
Educational aspirations, 1997					1.99***	7.29
Highest achievers x educational aspirations, 1997					-.39***	.68
Nagelkerke R2	11.8		23.5		45.6	

Note. In each model, the first entry represents the unstandardized logistic coefficient, while the second entry is the exponentiated coefficient or the odds ratio.

In Model 2, the results indicated that the inclusion of adolescents' academic achievement improved the fit of the overall logistic model to the data. The Nagelkerke *R*² showed that the predictors in Model 2 accounted for 23.5% of the null deviance compared to 11.8% in Model 1. After taking into account family background and gender differences, the findings revealed

that adolescents with the highest Year 9 academic achievement were nearly nine times more likely to enrol in university than were adolescents with the lowest achievement scores.

The results in Model 3 showed that the educational aspiration scores from the 1996 and 1997 surveys were related to an extra 22.1% of the null deviance. After taking into account family background, gender, and academic achievement, adolescents with university-oriented aspirations in Year 11 were about seven times more likely to enrol in university than were students with non-university aspirations. In addition, the logistic coefficients in the full model indicated that adolescents' achievement and aspirations only partially mediated the relationships between family background and the likelihood of enrolling in university. Young adults from upper occupational status families, for example, continued to be twice as likely to attend university as were young adults from lower occupational status families. In addition, after taking into account differences in aspirations, young adults with the highest Year 9 achievement continued to be five times more likely to enrol in university than were young adults from the lowest achievement group. The final interaction effect in Model 3, suggested that increases in aspirations for adolescents with the highest achievement scores were not related as strongly to university attendance as were aspiration changes for adolescents in the other achievement groups.

Overall, the logistic regression models revealed that after taking into account achievement and aspiration differences, young adults from upper status families continued to have a greater likelihood of enrolling in university than did young adults from lower status families. Further, adolescents with the highest Year 9 achievement and strongest aspirations had a much greater likelihood of enrolling in university than did other Australian adolescents. The final Nagelkerke R^2 of 45.6% demonstrated that there was a good fit of the final model to the data.

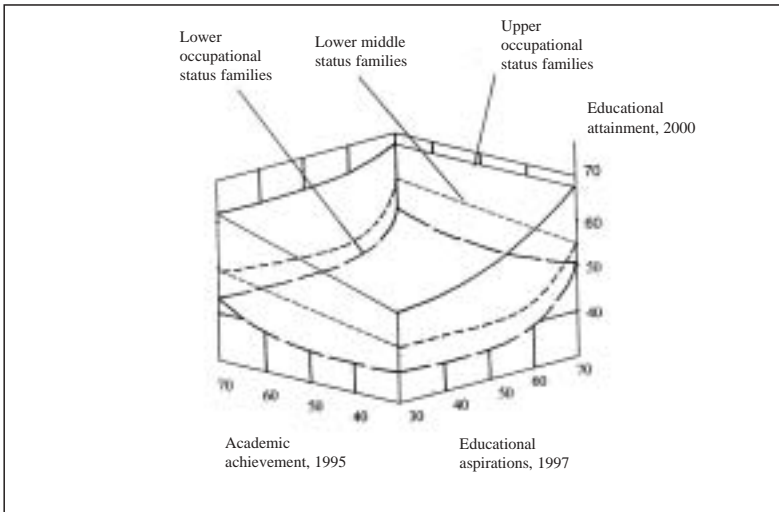
That is, the analysis provided support for the first hypothesis, that the primary effects of family background and adolescents' academic achievement are related strongly to young adults' likelihood of enrolling in university. In addition, the results provided partial support for the second hypothesis, that the secondary effects of adolescents' aspirations mediate relationships between family background, adolescents' academic achievement, and the likelihood of enrolling in university. There was only limited support for the third hypothesis, that relationships between aspirations and university attendance are moderated by family background and adolescents' achievement.

Regression Surface Analysis

The logistic regression analysis highlighted the importance of differences in family background, adolescents' achievement, and educational aspirations as predictors of the likelihood of Australian young adults enrolling in university. It was not possible in the logistic analysis, however, to capture the potential complexity of relationships among academic achievement, educational aspirations, and the educational attainment of the young adults from different family backgrounds. As a result, possible linear and curvilinear relations among the variables were examined by plotting regression surfaces, for young adults from different occupational status families. Surfaces were generated from models of the form: $Z = aX + bY + cX.Y + dx^2 + ey^2 + \text{constant}$, where Z, X, and Y represented measures of young adults' educational attainment (2000), adolescents' academic achievement (1995), and adolescents' educational aspirations (1997), respectively.

Educational attainment was measured on a ten-point scale (1 = did not complete Year 11. 10 = enrolled for a university degree). Academic achievement was the combined score from the Year 9 mathematics and reading tests, while educational aspirations were assessed on a six-point scale (1 = leave school as soon as possible, 6 = enrol in university). The surfaces generated from the regression models are presented in Figure 1, with scores being standardized with means of 50 and standard deviations of 10.

Figure 1. *Fitted-educational attainment scores in relation to adolescents' academic achievement and educational aspirations*



For ease of presentation, surfaces for only three of the four occupational status groups are shown, as they reflect the differences among the groups. The regression surfaces show that in upper and lower middle occupational status families, there were significant and meaningful linear relationships between adolescents' academic achievement and young adults' educational attainment. In contrast, for adolescents in lower status families, academic achievement acted as a threshold variable in relation to later educational attainment. That is, until mean achievement levels were attained, increases in academic achievement were not related to attainment scores. After that threshold value, however, further increments in achievement were related to increases in educational attainment.

The regression surfaces also indicate that the relationships between educational aspirations and educational attainment varied for young adults from the different status groups. A significant interaction relationship is reflected in the shape of the surface for upper occupational status families. At low achievement levels, for example, educational aspirations had a sharply increasing curvilinear association with attainment. In contrast, at high academic achievement scores, increases in aspirations were related to small changes in attainment. The surfaces for lower middle and lower status families indicate that adolescents' educational aspirations acted as a threshold variable in relation to young adults' educational attainment. At each level of academic achievement, until mean aspiration scores were attained, increases in adolescents' aspirations were not related to later attainment scores. After that threshold level was attained, however, further increments in aspirations were associated with sizeable increases in attainment scores. That is, the regression surface analysis revealed family background differences in the linear and curvilinear nature of the relationships among adolescents' academic achievement, educational aspirations, and young adults' educational attainment.

Discussion

The present analysis suggests the general propositions that: (a) family background and adolescents' academic achievement are related strongly to young Australian adults' likelihood of enrolling in university, (b) adolescents' educational aspirations mediated, in part, relationships between family background, adolescents' academic achievement, and the likelihood of enrolling in university, and (3) there are family background differences in

the linear and curvilinear nature of the relationships among adolescents' academic achievement, educational aspirations, and young adults' educational attainment.

That is, the investigation provided initial support for Bourdieu's field theory that individuals' dispositions, such as educational aspirations, partially mediate relations between family background and educational outcomes. In addition, the findings support Goldthorpe's theoretical orientation that secondary effects, such as adolescents' educational aspirations, have a strong association with young adults' educational outcomes after taking into account family background and adolescents' academic achievement. The analyses also indicated, however, that the primary effect of adolescents' academic achievement continued to have a strong unmediated association with enrolling in university.

Kao and Thompson (2003) have observed that the relationship between educational aspirations and eventual attainment remains unclear. The present analysis suggests that for young adults from different family backgrounds and with varying earlier achievement, adolescents' educational aspirations operate differently in relation to young adults' educational attainment. When investigations have examined associations between aspirations and educational outcomes, they have tended to adopt one of two unidirectional models (see Goldenberg, Gallimore, Reese, & Gamier 2001). The first is the 'aspiration-driven' approach, which proposes that the primary relationship is reflected in the influence that aspirations have on educational outcomes. In contrast, the 'performance-driven' model claims that differences in academic performance cause variations in aspirations. The present study indicated: (1) the continuing association between academic achievement and the likelihood of enrolling in university, after taking into account later educational aspirations, and (2) that the relations among achievement, aspirations, and eventual attainment varied for young adults from different family backgrounds. As a result, it might be appropriate to consider a more complete aspiration-performance framework. Such a model might be labelled as the 'family background x aspirations x achievement' model to reflect the ongoing and complex nature of relations among aspirations and achievement measures, for individuals from various family backgrounds.

The Australian government has indicated that barriers to the participation of disadvantaged groups in higher education must be addressed. It is suggested that "Individuals should be enabled to fulfil their potential, regardless of their personal circumstances and backgrounds. Targeted intervention measures and new approaches to student financing will seek to encou-

rage participation and retention of under-represented groups” (Nelson, 2003, p. 11). This study suggests that, in the Australian context, if family background inequalities in higher education participation are to be reduced then attention must be directed at enriching those family, school, and neighbourhood influences that affect children’s early achievement and aspirations.

The analysis suggests, however, that even after addressing such inequities in achievement and aspirations, family background differences in university enrolment are likely to remain. Therefore, there is a parallel need to deal with structural characteristics that may prevent students from certain status groups having access to higher education. Bourdieu (1998, p. 20) suggested, for example, that “by a series of selection operations, the school system separates the holders of inherited cultural capital from those who lack it: the system tends to maintain preexisting social differences.”

Indeed, what is required is the development of family-school-community partnerships that examine those influences that may impede the life chances of children from different family backgrounds. As Martínez González and Corral Blanco (1996) indicated, from such partnerships “the need to establish effective ways to help parents to be involved in their child’s school learning process emerge. These ways could be those of promoting real and friendly *cooperation between families and schools*, and that of *parents’ education for effective parenting*” (p. 81).

Note

¹The data for the study were supplied by the Social Science Data Archives of the Australian National University. It is noted that those who carried out the original investigation bear no responsibility for the further analysis and interpretation of the data that appear in this article.

References

- Ainsley, J., Marks, G., & Lamb, S. (2000). *Longitudinal surveys of Australian youth*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Australian Bureau of Statistics. (1997). *Australian standard classification of occupations*. Canberra, Australia: Bureau of Statistics.
- Australian Council for Educational Research. (1995a). *LSA Y 1995 mathematics test*. Melbourne, Australia: Author.
- Australian Council for Educational Research (1995b). *LSA Y 1995 reading test*. Melbourne, Australia: Author.

- Australian Vice-Chancellors' Committee (AV-CC). (2003). *Excellence and equity: Foundations for the future of Australia's universities*. Canberra, Australia: Author.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. In K. S. Cook and J. Hagan (Eds.), *Annual review of sociology*, Vol. 29 (pp. 1-21). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge, UK: Polity Press. Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Department of Education, Science and Training. (2002). *The higher education report for the 2002 to 2004 triennium*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38, 547-582.
- Goldthorpe, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47, 581-505.
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. New York: Wiley.
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. In K. S. Cook and J. Hagan (Eds.), *Annual review of sociology*, Vol.29 (pp. 417-442). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Keeves, J.P., & Slade, M. (2003). Sex and gender differences in educational outcomes. In J. P. Keeves and R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 257-268). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Marjoribanks, K. (2002). *Family and school capital: Towards a context theory of students' school outcomes*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Martinez Gonzalez, R-A., & Corral Blanco, N. (1996). The need of partnership: A comparison of parents and children in Spain. *Forum of Education*, 51, 73-82.
- Nelson, B. (2003). *Our universities: Backing Australia's future*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R.W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39-67.
- Saha, L.J. (2003). Cultural and social capital in Asian and Pacific countries. In J. P. Keeves and R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 59-72). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Schneider, S., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.

Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad

Jesús de la Fuente y Fernando Justicia*
*Universidad de Almería y *Universidad de Granada*

Resumen

Según la investigación reciente (Boekaets, Pintrich y Zeidner, 2000; Randi y Corno, 2000) los procesos de enseñanza al uso en el nivel universitario son poco reguladores del proceso de aprendizaje que se desea promover. Existen diferentes variables implicadas en este fenómeno, constitutivas tanto del proceso de enseñanza (metodología y estrategias de enseñanza utilizadas) como del proceso de aprendizaje (estilos de estudio, estrategias de autorregulación). La *hipótesis de la falta de regulación de la enseñanza y del aprendizaje* sostiene que una de las causas de este fenómeno es la falta de explicitación, por parte del profesor, en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño y desarrollo de la programación) de los elementos informativos importantes para que los alumnos puedan tomar decisiones sobre la forma en que deben aprender (García, De la Fuente, Justicia y cols., 2002). Paralelamente, en el caso de los alumnos, la falta de decisiones correctas sobre diseño y desarrollo de su proceso de aprendizaje, les hace aprender de forma poco autorregulada y, por tanto, rendir de forma inferior a la potencialmente lograda. En esta situación cobran especial fuerza las nuevas tecnologías de la información como un recurso de primer orden para mejorar la comunicación docente-alumno en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

According to recent research (Boekaets, Pintrich y Zeidner, 2000; Randi y Corno, 2000) teaching processes in use at the university level do little to regulate the learning process which they seek to promote. Different variables are involved in this phenomenon, proceeding from both the teaching process (methodology and teaching strategies in use) as well as the learning process (study styles, self-regulation strategies). The *hypothesis of lack of regulation in teaching and in learning* sustains that one of the causes is the lack of explicitness on the part of the professor, at different moments in programming design and development of important informative elements, so that the students can make right choices about the way they should learn. Similarly, in the case of the students, their lack of right choices in design and develop-

ment of their own learning process makes them learn with little self'-regulation (García, De la Fuente, Justicia y cols., 2002). In this situation new information technologies take on special importance as a resource of first order to improve teacher-student communication in the teaching-learning situation.

Introducción

El panorama actual del nivel superior del Sistema Educativo nos muestra que existe una necesidad constatada, en el orden fenomenológico y empírico, de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en el mismo. Así lo ha reconocido la legislación reciente, al establecer la necesidad imponderable de contribuir a este fin. En el nivel Europeo la propuesta de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EES) es en sí mismo un reto y una necesidad. En el ámbito nacional, entre las razones que justifican el nuevo modelo universitario, la LOU (2002) contempla en el apartado de exposición de motivos que “el auge de la sociedad de la información está transformando los modos de organizar el aprendizaje, y de general y transmitir el conocimiento”. En esta concepción de la calidad educativa cobra sentido la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del papel de los docentes en ese proceso, o la necesidad de llevar a cabo procesos de experimentación de nuevas metodologías, como metas en este nivel de formación.

A partir del anterior planteamiento, queda clara la necesidad de avanzar en el conocimiento más preciso de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas universitarias, así como la conveniencia de promover la experimentación de los cambios en las expectativas y la manera de enseñar y aprender de los profesores y alumnos, respectivamente. Por ello, debemos tener presente que cualquier planteamiento de Reforma del Sistema Educativo Superior debe llevar consigo una fundamentación conceptual, explícita o implícita, que permita articular las finalidades propuestas en un modelo de diseño y desarrollo de procesos educativos e instruccionales en cuanto a los elementos que configuran dicho proceso. Los presupuestos, modelos y evidencias recientes, aportados por la Psicología de la Educación e Instrucción, pueden aportar luz a la hora de tomar decisiones relevantes en cuanto al diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de aula en el contexto universitario.

Problemática

La autorregulación del aprendizaje

Desde el ámbito de la investigación psicoeducativa, el actual paradigma cognitivo imperante ha aportado modelos teóricos complementarios y muy útiles a la hora de delimitar el funcionamiento e intervención en la mejora de los procesos cognitivos y del aprendizaje académico. Una línea investigadora actual está centrada en el estudio de los procesos de aprendizaje, desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje, con aportaciones científicas relevantes en nuestro país (Beltrán, 1993; Bernad, 1991, 1995, 1996; Bernad y Escanero, 1992; 1999c; Mayor, Suengas, González-Marqués, 1993; Monereo, 1990, 1993, 1997; Pérez Cabaní, 1997, 1999; Pozo y Monereo, 1999) y fuera de él (Li, 2000; Zimmerman y Schunk, 2001; Zimmerman, 2002).

Esta línea de investigación ha aportado suficiente evidencia sobre la importancia de tomar en consideración el conocimiento *condicional o estratégico* del alumno que aprende. Hace referencia al grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, etc.), sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.). Supone, por tanto, que el sujeto posea una buena dosis de conciencia, de reflexión y de regulación respecto a esos aspectos citados, y es lo que, actualmente, se denomina *metacognición*. Respecto a la importancia de los comportamientos implicados en el nivel metacognitivo del aprendizaje, la investigación reciente ha puesto de manifiesto la importancia de la metacognición y, más específicamente, de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje (Boekaets, Pintrich y Zeidner, 2000). El concepto de autorregulación incluye tanto el nivel cognitivo como motivacional-afectivo del comportamiento (Boekaerts, 1997; Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Pintrich, 2000; Schunk y Zimmerman, 1994). Una síntesis de los resultados aparecidos en diversos trabajos podemos considerarla en torno a los siguientes aspectos:

- 1) Las estrategias de autorregulación en el aprendizaje optimizan la utilización de las operaciones de tipo cognitivo efectuadas durante el aprendizaje de distintas materias, así como las estrategias de carác-

- ter motivacional-afectivo en los alumnos (Boekaerts, 1997; Schunck y Zimmerman, 1994, 1998; Zimmerman, 2002; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmrman y Kintzas, 1997).
- 2) Existe una relación relación positiva y consistente de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje con el cambio de concepción sobre el aprendizaje, la calidad del mismo y el rendimiento académico (Ertmer, Newby y MacDougall, 1996; Winne, 1997).
 - 3) Es posible mejorar en los alumnos la conciencia metacognitiva y la autorregulación cuando están aprendiendo (De la Fuente, 1999c; Zimmerman y Kintzas, 1997). El enfoque del aprendizaje autorregulado supone una nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Boekaerts, 1997), ya que la autorregulación en el aprendizaje depende de la concepción de aquel. Desde la perspectiva aportada por el estudio de las dificultades de aprendizaje, se ha constatado la importancia que tienen el nivel de los procesos o conocimiento metacognitivo en el aprendizaje. La falta de conciencia y planificación, la ausencia de regulación durante la ejecución y la mínima evaluación realizada al concluir las actividades de aprendizaje son características típicamente definitorias de los alumnos con dificultades en la comprensión o la producción de textos, la solución de problemas de diversa índole o con problemas en el aprendizaje durante el estudio (Defior, 1996; Roces y González, 1998).

La regulación del proceso de enseñanza

Desde una perspectiva complementaria, existe una tendencia de trabajo actual que postula la mejora de los procesos de aprendizaje y la autorregulación de los mismos a partir de actividades implícitas al proceso de enseñanza, a través de diferentes dispositivos de *regulación continua de dicho proceso* (Jorba y Cassellas, 1997; Jorba y Sanmartí, 1996; Luo, 2000; Rodríguez y Jorba, 1998; Valls, 1998, Xin, Shen y Lin, 2000). Para ello las estrategias de enseñanza que postula este modelo son diversas: 1. la evaluación (diagnóstica y de proceso); 2. la información dada a los alumnos sobre el proceso de enseñanza y la estructuración de las actividades de aprendizaje; 3. la autorregulación propiciada en los alumnos. Se entiende que un proceso de enseñanza es regulado cuando las actividades de enseñar, aprender y evaluar están intrínsecamente interrelacionadas de cara a la consecución de un aprendizaje autónomo, constructivo, cooperativo y diversificado.

La característica esencial de este “dispositivo instruccional” reside en centrar la atención, a través del proceso de enseñanza, en las variables de enseñanza-aprendizaje, tales como la representación y apropiación de los objetivos, la anticipación y planificación de la acción y la representación sobre los criterios de evaluación (Sanmartí, 2001). Sin embargo, una de las limitaciones de este modelo es que profundiza superficialmente en los procesos cognitivos y estratégicos aportados por el modelo psicológico.

La regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje

Actualmente existen diversos trabajos (Biggs, 1999; De Corte, Verschaffel, Entwistle y Van Merriënboer, 2003; Entwistle, y Tait, 1990; Prosser y Triguell, 1999) y Proyectos Europeos, tales como el ETLProject (Hounsell, Entwistle y cols, 2001-2003) que están en la dirección de analizar, de manera integrada e interactiva, la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas universitarias.

Desde nuestra perspectiva, añadimos un elemento esencial más, definido por la apuesta por los mecanismos de regulación implícitos a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ha materializado en la *hipótesis de la falta de la regulación de la enseñanza y autorregulación del aprendizaje*, como variable explicativa del deficitario rendimiento académico deficitario de los universitarios, asociado a los inadecuados procesos de aprendizaje y de enseñanza. La característica esencial de este modelo integrador es que pretende incorporar los elementos esenciales de lo que supone un “proceso de enseñanza regulador del aprendizaje” y un “proceso de aprendizaje autorregulado”. Nosotros hemos materializado este enfoque en un modelo conceptual, denominado DIDEPRO (García, De la Fuente, Justicia y cols., 2002). En síntesis, este modelo conceptual asume que se producen diferentes déficits en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje, por parte del profesor, y, paralelamente, en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje, por parte del alumno; además, ambos efectos, se producen de forma interactiva y multiplicativa. Este modelo ha sustentado ya investigaciones en niveles no universitarios (García, De la Fuente, Justicia et al, 2002), la elaboración de instrumentos de evaluación (De la Fuente y Justicia, 2001; De la Fuente y Martínez, en prensa) y, actualmente, la investigación y mejora en procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios (De la Fuente, Justicia, Cano, Sander, Martínez y Pichardo, 2003).

La potencia de este enfoque viene dada por diversas razones generales y específicas. Desde un punto de vista general, podemos asumir que, en un

modelo de enseñanza no presencial o poco interactivo, es posible que los planteamientos anteriores (centrados en la enseñanza o en el aprendizaje) tengan potencial explicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en un modelo presencial e interactivo –en mayor o menor grado–, como es el Sistema Universitario General al uso, se hace necesario un modelo global e interactivo que tome en consideración las múltiples variables que están presentes en este proceso. Más aún, en el caso de que deseemos avanzar hacia modelos de enseñanza-aprendizaje menos directos o presenciales, en los que la actividad presencial magistral pase a un segundo plano, tal y como plantea el modelo de EEES, se requerirá una mayor dosis de autorregulación del aprendizaje de alumnos y, por ende, una mayor regulación de la enseñanza, por parte de los profesores.

En un nivel específico, existe evidencia previa de la importancia de llevar a cabo actividades que ayuden a elaborar una idea correcta y compartida, así como un desarrollo coordinado del proceso de E-A, entre alumnos y profesores, ya puede aportar numerosos beneficios a ambos, tal y como la investigación ha puesto de manifiesto (Colomina y Onrubia, 1997; Mauri y Gómez, 1997; Randi y Corno, 2000; Sotto, 1994). Entre las ventajas de la información interactiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos enumerar (García, De la Fuente, Justicia y cols., 2002):

- 1) En cuanto al docente: Facilita la ejecución de un proceso de reflexión y toma de conciencia metacognitiva respecto a los requerimientos cognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, promueve la anticipación de las dificultades que se pueden producir a lo largo del mismo y obliga a realizar una ordenación de las secuencias de enseñanza. Ayuda a modificar posibles concepciones erróneas y restrictivas de los docentes, en cuanto al proceso de enseñanza, como actividad independiente y poco interactiva en relación con el proceso de enseñanza. Contribuye a promover un diseño del proceso de enseñanza *regulado* (Jorbas y Casellas, 1997), al incluirse distintas estrategias promotoras de la autorregulación en los alumnos: la evaluación inicial y de proceso (de carácter formativo), la explicitación de los objetivos de enseñanza y la planificación de la acción educativa en torno a través de un entorno bien articulado que promueve la autorregulación. También, desarrolla la autorregulación del docente en cuanto al diseño y al desarrollo del proceso de enseñanza. Por una parte, contribuye al diseño de una secuencia de actividades de enseñanza como proceso. Por otra, ayuda a regular el desarrollo del

mismo, ajustándose a la propuesta inicial. Finalmente, contribuye a llenar de contenido cognitivo las opciones metodológicas de E-A propuestas en el aula, huyendo del riesgo que supone un planteamiento de carácter meramente activista.

- 2) En cuanto a los alumnos: Les permite acceder al conocimiento de las ideas previas de su profesor -con el consiguiente incremento de la conciencia en cuanto al proceso de E-A- respecto a las ideas de éste de lo que es aprender y enseñar, el estilo docente del mismo, los objetivos, tipos de contenidos, metodología de trabajo, y criterios y sistema de evaluación más importantes. Facilita los comportamientos de anticipación de las dificultades que se van a presentar en ese diseño en concreto, por las características del mismo, y así poder modificar la forma de enfrentar el mismo. Permite elaborar un conocimiento estratégico y condicional, difícilmente accesible para muchos alumnos de otra forma, al poder dialogar y confrontar ideas en cuanto al *por qué*, al *para qué*, al *cómo* y al *cuándo* se puede aprender y no sólo a lo *qué* hay que aprender. Este conocimiento se construye reflexionando respecto a las actuaciones cognitivas y conductuales más pertinentes en cada fase del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Facilita la construcción de una idea del aprendizaje como un proceso complejo, secuencial y recurrente (Beltrán, 1993), en contra de la idea elaborada por algunos alumnos de una actividad puntual, poco planificada e inconexa con las actividades anteriores y posteriores que tienen lugar en el proceso. Promueve una idea más precisa de los procesos cognitivos que lleva consigo la metodología utilizada por el docente. La elaboración de este conocimiento puede operara con carácter preventivo en cuanto a las dificultades en el aprendizaje que se pueden presentar en el mismo, al permitir que los alumnos construyan una idea previa de distintos elementos del proceso de E-A.

La regulación de la enseñanza y el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías: WEB e internet

Existe una última línea de trabajo, la más novedosa, que intenta mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información: WEB e internet. En nuestro país existen intentos aún limitados en el nivel universitario (Mir, Repáraz y Sobrino, 2003; Moreno y Santiago, 2003; Sanz y Prieto, 2001). No obs-

tante, cada vez están proliferando más estudios centrados en optimizar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, en el nivel universitario, tanto en cuanto de carácter teórico (Issroff y Scanlon, 2002; Vandervert, Shavinina y Cornell, 2001), como en el aprendizaje a través de WEBS (Barba, y Clark, 2002; Davies y Carbonaro, 2002; Fernández, 2001; Wang y Beasley, 2002; Willians, 2002; Gardner, y Sheridan, 2002), la evaluación on-line, (Lara, 2000, 2001, 2003; Moskal y Dziuban, 2001) o la creación de comunidades de aprendizaje on-line (Sax, 2002).

Sin embargo, más allá del mero interés por la implantación de las nuevas tecnologías y sus efectos en el aprendizaje sigue siendo necesario establecer de forma comparativa la efectividad de estos sistemas de aprendizaje en relación con los clásicos al uso de las aulas universitarias. Algunos trabajos recientes no han encontrado tales diferencias supuestas (Smith, 2000). Tampoco se ha delimitado la potencia de estos sistemas para ayudar a enseñar y aprender de forma más regulada y estratégica.

Conclusión

Por todo ello, sigue siendo un reto investigador la integración del enfoque de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje con las posibilidades que las nuevas tecnologías nos brindan. Tanto en lo referido a la de identificación de las variables implicadas en este fenómeno, objeto de estudio, como a la evaluación de la realidad de la que partimos o como la implementación real, en el día a día de nuestras aulas, tiene pleno sentido realizar una investigación que aporte luz y elementos importantes de cómo integrar las nuevas tecnologías para facilitar la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje de los alumnos universitarios. Esto, con toda seguridad, nos preparará mejor para la inminente participación en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado al amparo de la Subvención proporcionada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, a través del *Proyecto I + D* con referencia BSO2003-6493/PSCE (2003-2006).

Referencias

- Barba, R.H. y Clark, K.A. (2002). Wath's "hit"? An analysis of a Web-based learning environment. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21 (1), 67-76.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Bernad, J.A. (1991). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: ICE.
- Bernad, J.A. y Escanero, J. (1992). *Análisis de las estrategias de aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: ICE.
- Bigg, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated Learning: A new concept embraced by researchs, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (1997). La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula. *Cultura y Educación*, 8, 63-72.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. y Van Merriënboer, J. (Eds.) (2003). *Power Environments: utravelling basic components and dimensions*. Amsterdam: Pergamon Press.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2001). *Escala para la Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EEPEA*. Almería: Servicio de Publicaciones de la UAL.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Cano, F., Sander, P., Martínez, J.M. y Pichardo, M.C. (2003). *Mejora de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes universitarios, a través de estrategias de enseñanza reguladoras on-line. Proyecto I + D con referencia BSO2003-6493/PSCE*.
- De la Fuente, J. y Martínez, J.M. (en prensa). *Escala para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA*. Madrid: EOS.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- García, M., De la Fuente, J., Justicia, F. y cols. (2002). *Autorregulación del aprendizaje en el aula*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Davies, J. y Carbonaro, M. (2002). Developing web-mediated instruction for teaching multimedia tools an constructionist paradigm. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (3), 243-265.
- Ertmer, P.A., Newby, T.J. y MacDougall, M. (1996). Students responses and approaches to case-based Instruction: The role of Reflective Self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 719-752.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Fernández, G. (2001). A common gateway interface CGI-based environment for interactive learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 12 (2-3), 265-280.
- Gadner, L., Sheridan, D. y White, D. (2002). A Web-based learning and assessment system to support flexible education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (2), 125-136.
- Hounsell, D., Entwistle, N. y cols. (2001-2003). *ETL proyect. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*. The School of Education, University of Edinburg.

- Issroff, K. y Scanlon, E. (2002). Using technology in higher education: An activity theory perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (1), 77-83.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: UAB-Síntesis.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Lara, S. (2000) Potencial de una herramienta comercial para gestionar sistemas de evaluación formativa. En Mira, J. (director) *Conocimiento, Método y Tecnología en la Educación a Distancia* (pp. 156-162). Madrid: UNED.
- Lara, S. (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de internet: aplicaciones prácticas*. Pamplona: EUNSA.
- Lara, S. (2003). La evaluación formativa a través de Internet. En M. Cebrían (ed). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (pp.105-117). Narcea: Madrid.
- Li, X. (2000). Differently adapative pupils projects responses to the open-ended task : A research on the mechanism of self-regulation. *Psychological Science China*, 23 (6), 664-668.
- Luo, X. (2000). A study of teaching efficacy and teaching-regulated ability of expect-novice teachers. *Psychological Science China*, 23 (6), 741-742.
- Mauri, T., y Gómez, I. (1997). Formato de clase y regulación de actividad conjunta profesor-alumno. *Cultura y Educación*, 8, 49-61.
- Mayor, J., Suengas, A. y González-Marqués, J.G. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mir, J. I., Repáraz, Ch. y Sobrino, A. (2003). *La formación en internet. Modelo de un curso online*. Ariel Educación: Barcelona
- Moreno, F. y Santiago, R. (2003). *La formación on-line. Guía para profesores universitarios*. Edita Universidad de la Rioja.
- Monereo, C. (Comp.) (1990b). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (Comp.) (1993). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- Monereo, C. (Coord.) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Visor-UOC.
- Moskal, P.D. y Dziuban, Ch. D. (2001). Present and future directions for assessing cybereducation: the changing research paradigm, En L. Vandervert, L. R. y otros, *Cybereducation: The future of long-distance learning* (pp. 157-184). NY:Mary Ann Liebert, I, P.
- Pérez Cabaní, M.L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Pérez Cabaní, M.L. (1999). La mejora de la toma de apuntes en clase a través del proceso de enseñanza. En J. de la Fuente (coord.), *Formación de formadores para la mejora del aprendizaje y estudio en los alumnos* (pp. 87-101). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999) (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Randi, J. y Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. En M. Boekaerts, R. Pintrich et al., *Handbook of self-regulation* (pp.651-685). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.

- Roces, C. y González, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coord.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, R. y Jorba, J. (1998). Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación en el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 57-62.
- Sanmartí, N. (Coord.) (2001). *Evaluación para aprender*. Temáticos Escuela Española, número 2. Barcelona: CissPraxis.
- Sanz, P. y Prieto, J.M. (2001). Gestión del conocimiento en línea en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. *Anuario de Psicología*, 32 (2), 39-50.
- Sax, C.L. (2002). Assistive technology on-line instruction: expanding the dimensions of learning communities. En M.J. Scherer, Assistive technology: matching device and consumer for successful rehabilitation (pp. 215-229). Washington: APA.
- Schunck, D.H. y Zimmerman, B.L. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. UK: Hillsdale.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.L. (1998). *Self-regulated Learning*. Nueva York: The Guilford Press.
- Smith, S. B (2000). The effectiveness of traditional instructional methods in an online learning environment. Dissertation Abstracts International Section-A, 60 (9.A): 3330.
- Sotto, E. (1994). *When Teaching Becomes Learning. A Theory and Practice of Teaching*. London: Cassell.
- Xin, T; Shen, J. y Lin, Ch., (2000). Task-involved intervention approach: its effects on the improvement teachers' teaching regulated ability. *Psychological Science China*, 23 (2), 129-132.
- Valls, E. (1998). Atraverse a enseñar la autorregulación de los aprendizajes. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 66-67.
- Vandevent, L.R., Shavinia, L.V. y Cornell, R.A. (2002). *Cybereducation: The future of long-distance learning*. NY: May Ann Liebert I.P.
- Wang, L.C. y Beasley, W. (2002). Effects of learned control and hypermedia preference on cyber-students performance in a web-based learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11 (1), 71-91.
- Williams, P. (2002). The learning web: the development, implementation and evaluation of Internet-based undergraduate materials for the teaching of key skills. *Active Learning in Higher Education*, 3 (1), 40-53.
- Zimmerman, B.J. (2000). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari, *The pursuit of excellence through education. The educational psychology series* (pp.85-100). Mahwah, NJ, US: LEA.
- Zimmerman, B.J. y Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845-862.
- Zimmerman, B. y Kintzas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifring From Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.
- Winne, P.H. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 397-410.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia

José Manuel Bautista Vallejo, Maite Gata Amaya
y Begoña Mora Jauregualde
Universidad de Huelva

Resumen

Este artículo pretende aportar claves fundamentales para comprender el proceso de reforma universitaria europea en el que nos encontramos. La Universidad española, y al compás toda la Universidad de hasta 40 países europeos, estará durante los próximos años inmersa en una reforma que sigue los pasos del llamado “proceso de Bolonia”. La misma reforma pretende en suma, aumentar la calidad de la Universidad europea, hacerla más atractiva para todos los demás ciudadanos del mundo y teniendo una Universidad mejor aumentar los niveles de empleabilidad y bienestar para todos los ciudadanos europeos y de otras partes del mundo. Para ello se va a cambiar la Universidad en su estructura y sentido, afectando al paradigma reinante de enseñanza-aprendizaje. Todo este inmenso proceso está creando nuevas resistencias y planteando retos que marcarán el ritmo del futuro de la Universidad.

Abstract

This article intends to provide keys to understand the process of European university reform in which we find ourselves. The Spanish Universities, in step with Universities of 40 European countries, will be immersed over the next few years in a reform that follows the course of the so called “process of Bologna”. In short, the same reform intends to improve the quality of European Universities, making them more attractive for all the other citizens of the world, and having better Universities so as to boost the possibilities of employability and welfare for all the European citizens as well as those from other parts of the world. For this reason, the University is going to change its structure and sense, affecting the paradigm of the prevailing teaching and learning. All this enormous process is generating new resistances and presents challenges that will set the trend for the future of the University.

Introducción

Lo que se pretende que sean soplos de aire fresco para la educación superior, se está convirtiendo en vientos de cambio que suenan a gusto de unos y a disgusto de otros. Nunca llueve a gusto de todos, pero hay que procurar siempre que los retos no terminen siendo resistencias internas inacabables porque hayan sido mal abordados los planteamientos, de principio a fin.

Las Declaraciones refrendadas por los Ministros de Educación de los países de la Unión Europea y de otros países europeos no han hecho más que sellar definitivamente los principios que regirán todo este proceso de cambios que se avecinan y que, en algunos casos y países, ya corren sin retorno. Lo que se ha puesto en marcha es un proceso para promover la *convergencia europea* entre los sistemas nacionales de educación superior. Éste no es un proceso de homogeneización, aunque se tienda en muchos aspectos a ello y haya críticos que así lo vean de forma generalizada. Este proceso, que sigue las directrices de la Declaración de Bolonia, ha dado en llamarse, también, *proceso de Bolonia*.

Sin embargo, como todo proceso de cambio, proceso innovador que puede implicar la mejora de todo el sistema y en este caso la creación de una ciudadanía europea cuyas instituciones de educación superior les posibiliten el crecimiento personal y social dentro de una diversidad que les enriquezca, una serie de aspectos críticos deben ser tenidos en cuenta ya que son y serán partes ineludibles de todo este proceso transformador hacia la calidad y la mejora.

Gestación del Espacio Europeo Universitario y sus elementos

La *Declaración de la Sorbona* (1998), en la que aparece por primera vez el concepto de *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES - *European Higher Education Area*, EHEA), pone de manifiesto la voluntad decidida de potenciar una *Europa del conocimiento* de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos, algo que por otro lado ya fue puesto de manifiesto por la Comisión de las Comunidades Europeas (1997).

Más tarde, la *Declaración de Bolonia*, firmada en junio de 1999 por los Ministros de Educación de 29 países europeos, subraya como objetivo fundamental la creación de este Espacio Europeo de Educación Superior antes

del año 2010. Los objetivos estratégicos para la creación del Espacio Europeo, según dicha Declaración, se centran en:

- Un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones que permitan fomentar el acceso al mercado laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario europeo para que se convierta en un destino atractivo para los estudiantes y profesores de otras regiones del mundo.
- El establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales (la referencia posterior es relativa al Grado y al Postgrado, Master o Doctorado).
- La adopción de un sistema de créditos compatibles que promueva la movilidad (la referencia posterior es relativa al ECTS, *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*).
- La promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte, etc., para definir criterios y metodologías comparables.
- El impulso de las dimensiones europeas necesarias en la educación.
- La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europea.

El Documento-Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (2003, p. 1), sostiene que el Espacio Europeo de Educación Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del *crédito europeo* (ECTS, *European Credit Transfer System*), aprobado en España por el Real Decreto 1125/2003), como unidad del haber académico supone dar valor al volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. Se valora el concepto, con repercusiones muy importantes para la enseñanza y el aprendizaje y, lógicamente, para la evaluación, del *student workload* (trabajo del estudiante).

Así, el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El *Suplemento Europeo al Título* (*Diploma Supplement*) ayudaría al

reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida, como apunta el Real Decreto 1044/2003. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.

Todos estos objetivos están siendo discutidos, a distintos niveles, si bien no con la intensidad y el cuidado deseados para que el proceso transformador genere cambios más rápidos y eficaces. A este respecto, es evidente que la intensidad se ha ido incrementando como consecuencia de la aceleración de los planes de reforma impulsados por los respectivos gobiernos, al tiempo que por una especie de urgencia con que determinados agentes universitarios quieren protagonizar la reforma universitaria europea. Al tiempo, surgen resistencias al proceso de cambio, a la metodología utilizada, a los objetivos a conseguir, etc., aunque siempre de manera desigual en el complejo escenario universitario. El propio desarrollo del proceso está generando y desvelando determinadas incoherencias, o la conveniencia de utilizar tal o cual vocabulario para comprender y transformar la institución, elementos ya por otro lado discutidos en escenarios como el anglosajón (Barnett, 1997), relativos al impacto de la educación superior en la sociedad, o que conceptos como el de diseño curricular y aprendizaje de los estudiantes envuelvan solamente a los académicos.

Si bien esto, la mayoría de los profesores, por ejemplo, todavía desconocen y hasta postergan este tema, por creerlo ajeno a sus propios intereses o porque, simple aunque no tan sorprendentemente, esta reforma se dirige y se recibe con tintes mucho más amplios que los propios localismos a los que normalmente estamos acostumbrados, es decir, esta reforma europea se nos escapa de las manos, tiene unas dimensiones notables en las que el “profesor medio” hace aguas. Las resistencias son capitales, sobre todo en el cuerpo docente (siempre entendidas de manera desigual), que ve en este proceso de convergencia algo positivo pero poco claro, distante, que se entromete en la manera de entender la ciencia y la asignatura de cada cual. La mentalidad reinante puede ser un factor decisivo para poder permitir el éxito de la convergencia, o todo lo contrario, tratando de llegar a la deseada “armonización” (*Tuning*) preconizada desde la Declaración de La Sorbona (1998).

Se insiste en que este proceso de convergencia no debe implicar pérdida de identidad de cada país, y parece que de esto se encargarán las fuerzas “ocultas” que cada país y sus instituciones poseen. Muchos documentos se encargan de recordarnos que no se trata de “homogeneizar” sino de “armoni-

zar”. Hay una auténtica discusión exacerbada en determinados sectores entre “diversidad” *versus* “convergencia” (Bautista Vallejo, 2004).

De cualquier manera, no cabe duda de que en cada estudiante se producen ciertos efectos deseados cada vez que se da una nueva experiencia de movilidad. En el Programa Sócrates-Erasmus las estadísticas hablan por sí solas: más de 1 millón de estudiantes han participado en este programa de movilidad desde 1987; la misma moneda indica que España es el país que más alumnos recibe de todos los países europeos participantes. Este hecho permite ir transformando toda la mentalidad desde abajo y, sobre todo, a las generaciones que dominarán las instituciones mañana. El *Programa Sócrates-Erasmus* de la Unión Europea demuestra claramente que las estancias de estudios en el extranjero constituyen una experiencia particularmente enriquecedora no sólo porque resultan la mejor manera de descubrir países, ideas, lenguas y culturas diferentes, sino porque constituyen además un activo importante y cada vez más valioso en la evolución de las carreras universitarias y profesionales.

La Europa que sirve de contexto pluridimensional, pero con vías que admiten la homogeneidad que permiten la movilidad en los procesos de formación y laboral, es la *Europa del conocimiento* (antes fue la creación del Programa Erasmus para incrementar la *Dimensión Europea de la Cultura*), para favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos, lo que no resta una acepción restrictiva del significado del término conocimiento. De hecho, uno de los pilares sobre los que se sustenta la filosofía que cambiará el sistema universitario europeo es la definición de las *competencias* que han de tener los estudiantes universitarios. De un sistema basado en conocimientos se pasa a otro en el que habrá que definir qué competencias y capacidades de tipo general (todos los universitarios) y de tipo específico (los de una titulación) han de adquirir nuestros estudiantes a lo largo de su proceso formativo. Tal vez este hecho esté conectado de raíz con las apreciaciones de autores como Tunnermann (1996) sobre la obsolescencia del conocimiento y su impacto sobre los currícula y programas.

De todas formas, se insiste que las competencias no van a desplazar a los conocimientos, sino que servirán conjuntamente para conjugar un sistema más completo e integral, más adecuado para transformar y mejorar la formación futura.

La nueva arquitectura universitaria: grado, postgrado y crédito europeo

En cuanto a la “arquitectura” que se quiere adoptar, ésta establece dos títulos en dos niveles (Grado y Postgrado), lo que puede permitir adecuar la

oferta universitaria a las necesidades reales de la sociedad y a los retos del futuro a medio y largo plazo. Para ello se tendrán que modernizar las enseñanzas, tanto en su organización como en sus objetivos, métodos, contenidos y esquemas de evaluación del esfuerzo en el aprendizaje. La orientación personal va a adquirir un papel muy relevante, a través del seguimiento de los procesos formativos que siguen y desarrollan los estudiantes.

En el nivel de grado y recurriendo al ámbito competencial, los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse.

En relación al segundo nivel de las enseñanzas universitarias, de acuerdo con lo establecido en la Declaración de Bolonia, éste, para cuyo acceso se requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los títulos de Master y/o Doctor. El postgrado pretende ser de especialización y con un espíritu de diversidad; es decir, se podrá acceder a un mismo Master desde muy diversos grados (primeros ciclos).

Con arreglo a como lo entiende la CRUE (2002), esta estructura propuesta al separar con claridad la formación en los niveles de grado y postgrado, proporciona un nuevo marco de oportunidades para definir una oferta académica versátil, abierta, dentro de un esquema global de aprendizaje continuo, capaz de responder a un nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje y centrado por tanto en el estudiante, lo que debe exigir mantener y favorecer la flexibilidad institucional a la hora de adoptar modelos concretos de estructuras curriculares de grado y postgrado.

De igual forma, con este fin de cumplir el objetivo de armonizar las enseñanzas y favorecer la movilidad de los estudiantes, se hace necesario adoptar el sistema de créditos europeos (ECTS), así como un sistema de calificación que permita una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados ECTS. El concepto de crédito ECTS o transferibles está evolucionando hacia los EC(T)S (*European Credit System*) o sistema de acumulación y

transferencia de créditos general aplicable a todos los estudiantes; con este sistema, además, se fomentará el aprendizaje en cualquier momento de la vida (*Lifelong Learning*, LLL), en cualquier país de la UE y con cualquier tipo de enseñanza. En España ya existe una reglamentación respecto de esta cuestión, la que emana del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

Por otro lado, es necesario además implantar el *Suplemento al Diploma (Suplemento Europeo al Título)* de manera coordinada entre las instituciones de carácter superior. Este Suplemento consiste en un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior. Se trata de un elemento que incrementa la transparencia y las posibilidades de todo estudiante universitario europeo. De igual forma al elemento anterior, también ha sido publicado el Real Decreto que reglamenta esta cuestión: RD 1044/2003, de 1 de agosto.

En definitiva, considera la CRUE (2002), la relevancia de los estudios dentro del mercado laboral europeo debe ser enmarcada en una concepción global de aprendizaje permanente. Es pertinente, por tanto, señalar que las universidades deben ofrecer la posibilidad de encarar la formación orientada a las profesiones dentro de un ambiente académico que garantiza una formación sólida, en la que fundamentos, técnicas, habilidades y aptitudes se adquieren en entornos intelectualmente estimulantes. Así pues, además de propiciar diferencias en los estudios de pre y postgrado de acuerdo con las distintas competencias para el empleo de ambos niveles de estudio, la relevancia social de los estudios dependerá en gran medida de la calidad de la educación recibida, de la diversidad y flexibilidad de programas con múltiples puntos de acceso y salida, del desarrollo de aptitudes y habilidades para la comunicación, la capacidad de jerarquizar la información, y el trabajo en equipo.

Como puede observarse, todo esto tiene implicaciones inmediatas que conviene resaltar. La incorporación del crédito europeo no es solamente la incorporación de una unidad de medida distinta a la que ya conocíamos. En la evolución de los créditos en la reciente historia universitaria en España comprobamos el paso de gigante que impele este nuevo sistema. La LRU (1983) define al crédito como la unidad de valoración de las enseñanzas, el

cual corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias (Art. 2º, punto 7).

Más adelante, en el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificando parcialmente los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, RD 2347/1996, de 8 de noviembre, y RD 614/1997, de 25 de abril, el crédito queda definido como sigue (Art. Único): la unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas.

Hoy se habla de que el nuevo crédito español, para cumplir con las directrices europeas, se define como (RD 1125/2003, de 5 de septiembre):

«El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios».

Se recogen así todos los elementos que se han estado barajando en las más certeras aproximaciones al crédito europeo y se amplía y encamina como un elemento de la dimensión europea en la enseñanza superior.

En definitiva, los créditos europeos traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal -en bibliotecas, otras dependencias universitarias para el estudio o en el domicilio- así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, estos créditos se basan en el volumen total de trabajo del estudiante, como se indicó el *student worklo-*

ad y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia a clase. El mismo Real Decreto (1125/2003) que recoge la definición de crédito europeo fija la cantidad de créditos por año: 60. Muchos documentos que además están circulando por el espacio universitario fijan el valor en horas de trabajo del crédito de 25 a 30 horas (1 ECTS es igual a 20 o 30 horas de trabajo del estudiante).

El sistema se encamina definitivamente a hacer algo más de justicia sobre el concepto de trabajo del estudiante, en el sentido de que el *acto académico único* (la clase presencial) deja de ser en solitario el elemento fuerte y casi exclusivo (salvando las prácticas) del sistema en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, este acto único debe dar cabida a otros actos formativos: la tutorización de trabajos, el comentario de textos relevantes, la asistencia a actividades complementarias (seminarios, cursos, conferencias, etc.), guiados o no por el profesor, que deben ser recogidas y detalladas en los programas de las materias.

Naturalmente ello implica repensar y reconsiderar qué y cómo evaluar y sobre todo cómo organizar las enseñanzas. Estamos abocados a un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje, en donde, por otro lado, la forma virtual de la enseñanza va adquirir cada vez más peso. Es decir, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y las nuevas formas de evaluación se abrirán camino al paso que los nuevos medios electrónicos avanzados permiten una reorientación de todos estos procesos, propiciando la formación *on line*, virtual, la educación a distancia, la universidad abierta, etc. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) harán más plausible todo este proceso.

En definitiva, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores, cosa harta difícil en muchas ocasiones, especialmente en el caso de asignaturas cuyos profesores han hecho de ellas algo *cuasi* patrimonial, arraigando así un modelo fuertemente *lectio-céntrico* basado en una autoridad docente mal entendida y en el papel experto e indiscutible de su punto de vista formativo, que ante la no coincidencia con el de los alumnos se impone por imperativo institucional.

No son pocos los docentes que aducen, en una de las múltiples lecturas que tiene la cuestión, que lo que los alumnos hacen allí (fuera de su país de origen, en alusión en ocasiones al Programa de movilidad Erasmus) es completamente diferente a lo que hacen aquí y si su lugar de trabajo va a estar aquí (se trata de un juicio apriorístico sobre el futuro de los estudiantes que

de suyo no le corresponde al docente) lo que hagan allí no les sirve, ni le sirve al docente que en cuestión tiene que evaluar. De esta forma dinamitan la movilidad y toda posible convergencia con evaluaciones que no tienen para nada en cuenta ningún matiz de la experiencia enriquecedora que los estudiantes han tenido fuera de su país. Se trata de un localismo más, de una visión corta de la realidad universitaria, que no se corresponde con los altos horizontes que la institución de educación superior debe tener.

La necesidad de que los docentes y el sistema entero, con sus formas de evaluación, entiendan definitivamente que lo que importa para el logro de los objetivos es el volumen total del trabajo del estudiante, admitiendo la posibilidad de enriquecer todo el proceso formativo con el diseño de actividades por parte docente y la admisión de otras que pueden ser propuestas incluso por el alumno, como pone de manifiesto para el entorno escolar Santos Guerra (2000), en un proceso de negociación y transacción de interés en el proceso formativo, es una garantía para que el sistema europeo y todo el espacio del mismo nombre no fracasen.

Lógicamente hay países que no van a tener dificultades en la adopción del sistema, bien porque ya lo tienen, bien porque tienen sistemas muy parecidos. Este es el caso de Bélgica (Flamenca), Finlandia, Italia, Irlanda, Islandia (país de la AELC), Países Bajos, Noruega (país de la AELC), Suecia, Reino Unido, etc. En países como España presumiblemente costará más trabajo, lo que no resta que el cambio se lleve a cabo de una forma bien sólida con el paso de los años. Otra cuestión problemática es la relativa al momento de transición que ya se empieza a vivir, que lógicamente habrá que atender con mayores dosis de flexibilidad, reconocimiento, comprensión, etc., cosas que parecen no convencer a todos los agentes implicados. Es necesario preguntar: ¿es posible conjugar el rigor con la flexibilidad? La respuesta es: sí.

En el cambio a producirse deberán quedar atrás mentalidades patrimonialistas, concepciones contrarias a la nueva flexibilidad y diversidad con la que habrá que dotar al sistema, pensamientos de sentirse ajenos al cambio, inclinaciones localistas, etc.; y habrán de florecer una disponibilidad mayor abierta a las nuevas situaciones y realidades que muchas veces nos traen estudiantes de otros países con los que sin duda se enriquece la universidad que recibe, la cual en el espacio más amplio llamamos europea. Lógicamente, para ello también hará falta financiación, igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias y un proceso de convergencia equilibrado y respetuoso entre todas las universidades, lo que tampoco restará competencia entre las mismas, como seguramente ocurrirá.

Los temas fundamentales del debate en torno a la convergencia europea

El momento actual está imbuido de un gran dinamismo. Son muchos los temas fundamentales que están generando un gran debate, creciente y cada vez más profundo, pese a que determinados sectores todavía se resisten a pensar que eso es así. En esto la realidad se nos impone. En las muchas sesiones que por doquier se están desarrollando sobre la cuestión de la convergencia universitaria europea, se suscitan continuamente una serie de temas emanados de la pura lógica, de la necesidad reformista y de las dudas o retos con que parece afrontarse el tema.

Junto al gran elenco de factores, creciente en el número, relativos al proceso de convergencia europea, las instituciones de educación superior se ven envueltas en una serie de hechos que testimonian los cambios en la vida académica y que son parte de las causas del malestar que se percibe en el sistema por amplios sectores (Barnett, 2001): un gran número de estudiantes, la existencia de nuevas instituciones que desean llamarse “universidades”, la importancia de la enseñanza como práctica por derecho propio (y la consiguiente disminución de la valorización de la investigación, pese a las apariencias), un cuerpo estudiantil más amplio, menos tiempo para dedicar a los proyectos, más inspecciones de las actividades, una ampliación de las tareas que los académicos deben realizar, y número alto de aspectos de la misma línea. Esta acumulación de hechos nos permite devolver la atención a uno de los ejes de la reforma: el cuerpo docente e investigador, los profesores, aquellos que ahora parecen bifurcar entre retos y resistencias.

Los temas fundamentales que hemos ido apuntando someramente, muestran el desnudo del esqueleto universitario que ahora queremos vestir de nuevo. Las posiciones son diversas y en muchos casos bien justificadas. También es necesario advertir que muchas de las opiniones que se suscitan aparecen como muy debilitadas a la luz de numerosos estudios que arrancaron hace años y que, en el plano de lo transferible, están dando resultados positivos en otros lugares, pero esto no resta espacio a la legitimidad que muchos agentes esgrimen por tratarse de un espacio abierto a la discusión general. Pero esto tampoco es óbice para que impere la seriedad.

El esqueleto se ve según diversas miradas. Por polarizar el debate podemos afirmar que una de ellas puede ser la de Rorty (1996) que afirma que necesitaremos un vocabulario completamente nuevo y que el diseño y la aplicación de un currículo no tendrán que ver con las competencias y los resultados predeterminados, sino más bien con el diseño de los personajes de

una novela que mantienen una conversación que se va armando creativamente a medida que ellos avanzan en la acción.

La otra mirada la tenemos, y valga el ejemplo empírico, en el *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), que no olvida que la educación superior debe estar en diálogo con las necesidades sociales y que éste es un proceso abierto y dinámico (lo que parece responder a la objeción previa), pero que sitúa sus objetivos en una escala internacional y europea donde lo fundamental es la sintonización en términos de estructuras y programas de la enseñanza propiamente dicha, proceso de reforma en donde van a jugar un papel fundamental los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad, los cuales se puedan obtener a través de competencias y resultados de aprendizaje.

En esta última perspectiva está basada la convergencia universitaria europea, lo que no paraliza otras como la expuesta con anterioridad, creando un panorama de discusión (y también de inmovilismo de algunos) que va a seguir su curso durante los próximos años.

Queremos finalizar con un listado de estos temas, que no pretende ser completo, sobre lo que consideramos algunas de las más importantes cuestiones dentro del proceso de Bolonia o de convergencia europea en educación superior (*Espacio Europeo de la Educación Superior*). Su estudio y debate por los distintos sectores implicados (administración, profesores, académicos, estudiantes, familias, empleadores, etc.), está generando y en cierta medida facilitando un proceso de convergencia ajustado a las nuevas necesidades y abierto a un futuro horizonte de bienestar para todos los europeos:

- Problema del reconocimiento académico y la equivalencia. Se da la existencia de tres niveles: reconocimiento de cualificaciones, reconocimiento de breves períodos de estudio relacionados con la movilidad de los estudiantes (cuyo instrumento es el ECTS) y reconocimiento de estudios terminados (cuyo instrumento es el Suplemento Europeo al Título).
- Problema de la equivalencia: comparación detallada de los distintos elementos que conforman un programa de estudios.
- Aplicación del ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y la problemática que va a suscitar tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evaluación el volumen total del trabajo del estudiante (*student workload*). Lo que significa para el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje y evaluación la aplica-

- ción del crédito europeo (ECTS), algo que está en el núcleo de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicación del Suplemento Europeo al Título (al Diploma) como instrumento al servicio de la información abierta, la transparencia, la transferencia y la convergencia.
 - El reto de la diversidad lingüística, la identidad y la ciudadanía europea, etc.
 - La búsqueda de una mayor empleabilidad y su conexión con la formación universitaria. En este sentido cada vez hay mayor convencimiento de que las universidades no son sólo centros de investigación y educación, sino también polos de desarrollo económico regional. De esta forma, invertir en las universidades es la mejor forma de garantizar nuestro futuro.
 - Aprendizaje de idiomas y diversidad lingüística: extensión de los beneficios del aprendizaje de idiomas a todos los ciudadanos; mejora de la enseñanza de idiomas; creación de un entorno más favorable a las lenguas.
 - Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. El acceso a un nuevo paradigma cognitivo y su traducción a la vida universitaria.
 - Retos recogidos en la Declaración de Graz (julio 2003): las Universidades como responsabilidad pública, la investigación como parte integral de la Educación Superior, la mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes, impulso al proceso de Bolonia, la movilidad y la dimensión social, etc.
 - La flexibilidad en el acceso a la Educación Superior y las trayectorias individualizadas de aprendizaje. Diversificación de los programas de estudio para aumentar el número de oportunidades formativas y la diversidad y la calidad.
 - Problema de la diversidad vs. convergencia. Cómo conciliar ambos elementos en escenarios cada vez más complejos que al mismo tiempo necesitan de ciertos mecanismos de comparabilidad y compatibilización.
 - Problemas concretos que para las titulaciones europeas puede conllevar la adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Casos concretos de las Ingenierías, Ciencias de la Salud, Derecho, etc.
 - La presión de determinados agentes sociales y económicos, como el caso de los colegios profesionales. Resistencias al hecho de que sean algunos de estos agentes quienes diseñen el currículum.

- Problema de la disparidad en la duración de los “mismos” estudios en Europa, lo que en la práctica supone una derivación del problema diversidad vs. convergencia.
- Problema de los requisitos mínimos tanto cuantitativos (número de cursos), como cualitativos (contenidos mínimos).
- Aportaciones del *Tuning Educational Structures in Europe Project*: definición de competencias genéricas y competencias específicas para varias áreas de conocimiento, los resultados de aprendizaje, perfiles académicos y profesionales, etc. En este sentido, el concepto de competencia trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos (Heywood *et al.*, 1993), que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo (Argudín, 2000). En este sentido, las competencias remiten a *conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*.
- Los límites de la competencia, como sugiere Barnett (2001), ya que refieren comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, algo que reduce la autenticidad de la acción humana. Según este autor, la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente. En el dominio de la competencia siempre tiene que haber un *cierto* grado de predictibilidad.
- Problemas y retos de la armonización de las estructuras sobre estos conceptos.
- El papel de la orientación / tutoría / consejo (académico y profesional) en la trayectoria formativa del alumno.
- Repercusiones del nuevo paradigma para determinados temas curriculares: enfoque general de las asignaturas, adopción de métodos flexibles, diseño curricular teniendo en cuenta descriptores de cualificaciones (*qualifications descriptors*), descriptores de niveles (*level descriptors*), competencias (*skills*) y resultados de aprendizaje (*learning outcomes*).
- Nuevo rol docente que impele este enfoque curricular.
- Dimensión europea de los currícula, en las asignaturas y en las propias titulaciones, como elemento clave para la creación de una ciudadanía europea.
- Educación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*, LLL), educación permanente, en la necesidad de que todos los procesos formativos y sus contenidos se orienten y se abran continuamente a un dinamismo, lejos de la opacidad y el estancamiento.

- Importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aumento de la necesidad de formación en estas nuevas tecnologías y la también necesidad de flexibilizar los programas de formación abriendo nuevos cauces más flexibles y a distancia, en entornos virtuales.
- Importancia de la educación a distancia, *on-line* con tal de dar una respuesta más flexible y generosa a todos aquellos interesados en la formación universitaria.
- Título de Grado (“Bachelor”): definición, creditaje, estructura cíclica de la enseñanza, problemas (número de créditos, etc.).
- Título de Postgrado (Master y Doctorado): definición, creditaje, profesionalización / investigación para los Masters (formación académica avanzada e iniciación a la investigación o especialización profesional), problemas, etc. Cómo encajar esta nueva arquitectura de ciclos en el sistema español.
- Diplomas compartidos (*Joint degrees*): importancia en el ámbito de la cooperación universitaria en la UE, a nivel de Grado, Master y Doctorado; dificultades en su puesta en marcha. El debate en torno a esta problemática está sacando a relucir muchos aspectos, uno de los cuales pasa por la realidad que refleja el anquilosamiento de muchas de nuestras estructuras universitarias.
- *Erasmus Mundus*: definición, importancia, alcance, etc. Repercusiones para la deseada empleabilidad y competitividad en Europa. Este programa nace con un objetivo bien determinado: hacer de Europa el lugar más atractivo del mundo para la formación universitaria de postgrado, en torno a lo cual surgen muchas dudas que ponen de manifiesto las propias Universidades y muchos empleadores.
- Promoción de los Doctorados Europeos (*Doctor Europeus*). Esta denominación aumenta el perfil europeo de la investigación y la formación en el período doctoral, de manera que su distintivo consigne en los estudiantes y en las universidades que lo consiguen una perspectiva más allá de lo local, con una dimensión europea, abierta a la definición de estándares internacionales de calidad.
- El problema de la financiación universitaria, de carácter pública y/o privada. Este tema va adquiriendo cada vez mayor intensidad en el contexto internacional debido a muchos factores, muchos de los cuales giran en torno al debate sobre modelo de financiación de la actividad universitaria. Un ejemplo reciente lo tenemos en la fuerte con-

- troversia creada sobre el aumento de las tasas universitarias en el Reino Unido.
- Cooperación Universidad / empresa, en el esquema necesario de búsqueda de una formación adecuada e, incluso, de recursos para el mantenimiento de estándares de calidad de la actividad universitaria.
 - Papel de las Universidades en los I+D+i y la proliferación de otras instituciones en donde la investigación es un objetivo prioritario, lo que permite alcanzar resultados de gran relevancia al margen de la Universidad. Hechos como éste deben abrir un profundo debate sobre la naturaleza de la Universidad.
 - Problema de la acreditación, el tema de lo que algunos han llamado el credencialismo universitario. El aumento del valor de la evaluación (interna, pero fundamentalmente externa), para objetivizar un proceso conducente a la mejora de la calidad.
 - Criterios de calidad en la Universidad europea, problemas en su definición y el diseño de indicadores que reúnan los aspectos fundamentales de una mayoría de consenso.

Referencias

- Argudín, Y. (2000). La Educación Superior para el siglo XXI. *Didac*, 36, 16-25.
- Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. London: Institute of Education, University of London.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista Vallejo, J.M. (2004). *La Universidad y su espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1997). «Por una Europa del conocimiento», Comunicación al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Bruselas, 12.11.1997. COM (97) 563 final.
- CRUE (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002.
- Declaración de Bolonia (1999) sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999.
- Declaración de La Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Heywood, L. et al. (1993). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

- M.E.C.D. (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco, febrero de 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.
- Rorty, F. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tunnermann, C. (1996). A new vision of higher education. *Higher Education Policy*, 9 (1), 11-27.

El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes

M^a África de la Cruz Tomé
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El artículo se organiza entorno a cuatro puntos. En primer lugar se presenta el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior como una oportunidad y momento para que la universidad española modernice la estructura y organización de sus enseñanzas y ponga los medios para elevar la calidad y excelencia del aprendizaje de los estudiantes, centro del nuevo paradigma educativo. En segundo lugar se analiza la condición para poder aprovechar esta oportunidad: la necesidad del cambio de mentalidad en gestores, profesores y alumnos porque hay un cambio en nuestro oficio. El cambio de mentalidad no es un proceso fácil ni libre de resistencias activas y pasivas. El resto del artículo se dedica al estudio de la posibilidad de este cambio de mentalidad. Como ejemplo de dicha posibilidad, el artículo acaba con el diseño de un programa de formación de los profesores orientado a la modificación de las teorías personales (mentalidad) sobre nuestra función como educadores.

Abstract

This article is organised around four points. First of all, the building process of the European Space of Higher Education is presented as an opportunity and at a time for the Spanish University to modernise the structure and organisation of its teachings and to put forward the resources required to increase the quality and excellence of student learning, core of the new educational paradigm. Secondly, the condition to seize this opportunity is analyzed: the need of change regarding the mentality of managers, teachers and students because there is a change in our trade. The process of change is difficult and never free of both active and passive resistance. The rest of the article is dedicated to the study of the possibility of achieving this change of mentality. As an example of such an opportunity, the article finishes with the design of a program for teacher learning focused on modifying personal theories (mentality) about our role as educators.

Introducción

La universidad española, en sintonía con el resto de las universidades de la Unión Europea, se encuentra, actualmente, en un periodo de revisión y reforma de la estructura y organización de sus enseñanzas con la finalidad de construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con frecuencia, en la presentación de este proceso de convergencia europeo por los responsables o autoridades competentes en él, he oído decir que este proceso exige, para lograr su finalidad de garantizar la mejora de la calidad de la educación superior, un “*cambio de mentalidad*” en los responsables de la administración educativa, las autoridades académicas, los profesores y los alumnos.

En verdad, me ha sorprendido, gratamente, que se vea y proclame así de claro y contundente la necesidad de contemplar las condiciones o requisitos que este proceso implica. Y dentro de estas condiciones que sean las variables personales, el *factor humano*, el cambio de mentalidad el contemplado en primer lugar. Siempre sin olvidar otros factores que también condicionan el éxito de este proyecto.

Que este proceso de convergencia europeo exija un cambio de mentalidad en todos los agentes implicados en él, es una afirmación fácil de proclamar y defender (dada su evidencia) pero, estimo, muy difícil de llevar a buen puerto su diseño, gestión y puesta en práctica. No es una tarea fácil ni rápida el cambio de mentalidad. Bien al contrario, como vamos a ver, es difícil, larga y retardora. Pero es muy importante que empecemos por asumir el alto nivel de exigencia y dificultad que este proceso de convergencia tiene para todas las personas implicadas en él. Es mucho lo que pide. Nada menos que un cambio de mentalidad, ¡ahí es nada! Asumida su dificultad, el paso siguiente tiene que ser la búsqueda de los procedimientos y recursos de que disponemos para la superación de la misma.

Si, para empezar a trabajar sobre estos temas, nos ponemos de acuerdo en delimitar o definir, provisionalmente, el cambio de mentalidad, al menos, como un cambio en las representaciones, *concepciones* y teorías implícitas acerca de lo que se está haciendo hasta un momento dado y un cambio consecuente en *las prácticas* que se derivan de esas concepciones, entonces este cambio de concepciones y prácticas respecto a lo que ahora hacen, los gestores, las autoridades académicas, los profesores y los estudiantes, supone un proceso lento, doloroso a veces, difícil y sinuoso, con progresos, avances y regresiones o retrocesos. Y sobre todo no espontáneo ni sólo voluntarista aunque sí exija mucha voluntad y esfuerzo.

La tesis que voy a intentar defender es: El cambio de mentalidad es un proceso lento, difícil y costoso. Todo cambio exige: *querer* (tiene que existir un deseo, una razón o por qué y para qué y una implicación, un compromiso y voluntad de cambiar), *saber* (tiene que haber una formación, unos modelos que orienten el cambio) y *poder* (deben darse las circunstancias propicias que favorezcan el cambio). Tres palabras bastan: Motivación, formación y posibilidad.

En este trabajo voy a intentar analizar cómo podríamos abordar, institucional y personalmente, el cambio de mentalidad que el proceso de convergencia europeo nos demanda a las personas que, cada una desde su papel y responsabilidad, tiene que llevar a cabo. El contenido de este trabajo se organiza entorno a dos elementos: La justificación de la necesidad del cambio de mentalidad en primer lugar y la propuesta de un procedimiento formativo que haga más probable su posibilidad, en un segundo momento.

Necesidad del cambio de mentalidad

Al leer y analizar en profundidad el Documento-Marco sobre *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (febrero 2003), publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Informe Final del Proyecto Piloto-Fase 1ª del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) (Deusto-Mec 2003) no queda ninguna duda de que el proceso de convergencia o armonización europeo exige un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria. En ellos queda patente la diferencia entre la realidad presente de la educación superior y el paradigma propuesto para el futuro. Voy a intentar subrayar aquellos que estimo más importantes.

Según el Documento-Marco la característica fundamental de este Espacio Europeo de Educación Superior va a ser la organización de las enseñanzas siguiendo un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los alumnos. En el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior se propone “Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las compe-

tencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo” Y un poco más adelante podemos leer “Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzar.”

En el momento actual las titulaciones están elaborando sus *Libros Blancos* para identificar las necesidades sociales a las que sus titulados tienen que dar respuesta eficaz y pertinente, definir los perfiles profesionales y académicos en términos de competencias genéricas y específicas, traducir los perfiles a diseños curriculares (objetivos como resultados de aprendizaje, selección y secuenciación de contenidos, selección de actividades de aprendizaje y metodologías docentes, previsión de recursos, determinación de criterios y procedimientos de evaluación) y por último determinar los procedimientos para garantizar la calidad de todo el proceso. Así pues, la primera tarea del diseño de las nuevas titulaciones es definir el perfil profesional y determinar las competencias que integra. El perfil profesional se elaborará a partir de lo que hacen los profesionales, de lo que deben hacer y de cómo y cuándo lo deben hacer.

Una vez establecido el perfil profesional, las competencias que implica se convierten en los objetivos del programa de formación. Esto supone la adaptación de los programas antiguos por objetivos (en muchos casos sólo programas de contenidos disciplinares) a programas por competencias: Competencias genéricas o transversales y específicas. Asimismo supone la subordinación de los contenidos disciplinares de los programas de formación a los resultados de aprendizaje esperados, es decir, las competencias. Consecuentemente los profesores tendremos que saber cómo enseñar o facilitar el aprendizaje de las competencias profesionales y académicas. Ya que las competencias van a ser el núcleo de los contenidos curriculares y las actividades de aprendizaje su vehículo, nuestra función como profesores va a pasar por largas horas de diseño y preparación de actividades de aprendizaje y de diseño y preparación de situaciones o escenarios para el aprendizaje activo y cooperativo. Situaciones donde tenga lugar el desarrollo o ejecución de las acciones complejas que constituyen cada competencia. Nueva y distinta tarea del profesor: frente a preparar e impartir los contenidos disciplinares de nuestra especialidad, en lo que somos expertos, ahora se nos demanda, sobre todo, preparar actividades de aprendizaje del contenido y su escenario pertinente. ¡Verdaderamente esto es un cambio de oficio! De ser, preferentemente, experto en la disciplina a ser, simultánea-

mente, experto en la disciplina y en los procedimientos de facilitación de su aprendizaje por los estudiantes. Esto es, cambiar el centro de gravedad del proceso enseñanza-aprendizaje, del contenido disciplinar y su enseñanza al aprendizaje-enseñanza, donde el aprendizaje y sus condiciones determina los procedimientos o estrategias de enseñanza.

Efectivamente este proceso de convergencia europeo se propone un cambio de modelo o paradigma educativo en la universidad. Los elementos diferenciadores del nuevo modelo según el Documento-Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES son:

1. Introducción del crédito europeo (ECTS) como unidad de haber académico y medida del trabajo global del estudiante.
2. Diseño de los planes de estudio y programaciones docentes a partir de los perfiles académicos y profesionales.
3. Los objetivos formativos tendrán una orientación profesional e integrarán las competencias genéricas básicas, las transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias específicas.
4. La organización de las enseñanzas gira entorno al aprendizaje que ocupara el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Las metodologías de enseñanza serán activas para responder al protagonismo del estudiante en el aprendizaje

El proceso de convergencia o armonización europeo ha iniciado su andadura y como proyecto piloto ya ha dado sus primeros frutos: El informe final del Proyecto Tuning en su primera fase (2000-2002). Según este informe la convergencia o armonización es posible y puede ser una oportunidad para transformar las estructuras actuales en un modelo más acorde con las demandas sociales y de los estudiantes. También los estudiantes, a través de los comunicados de sus representantes, ven en este proceso una oportunidad de transformar el actual sistema de enseñanza en un modelo de aprendizaje utilizable a lo largo de toda la vida. Por su parte, los políticos y las autoridades académicas están muy esperanzados y optimistas sobre los frutos de este proceso de convergencia europeo.

Siendo esto así, (parece que todos estamos contentos con el cambio), deberíamos aprovechar estos momentos de optimismo para insistir en las exigencias y condiciones que ese cambio conlleva. El proceso de convergencia europeo tiene que ser una oportunidad aprovechada para modernizar la educación superior en España y Europa. (Michavilla, 2000). Entre las

condiciones que este esfuerzo de modernización pone es capital el cambio de mentalidad de gestores, profesores y estudiantes. Del cambio de mentalidad depende directamente el cambio efectivo en las prácticas actualmente vigentes en la educación universitaria española.

Con este trabajo pretendo contribuir, humildemente, a preparar los procedimientos a seguir cuando pretendamos tomarnos en serio el cambio de mentalidad anunciado con tanta frecuencia como necesario para el éxito de la calidad de la educación superior que el EEES pretende. Principalmente me voy a centrar en la revisión de la bibliografía sobre las concepciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje que los profesores y estudiantes tienen y en el análisis del proceso de cambio de concepciones y prácticas y, para finalizar, presentaré una propuesta de procedimiento o programa de formación orientado al cambio de concepciones o mentalidad y de las prácticas docentes. Me interesa sobre todo ofrecer espacios de reflexión y mecanismos para llevar a cabo este “cambio de mentalidad” que el proceso de convergencia nos demanda. La premisa de que parto es que lo primero que necesitamos conseguir es motivar, implicar, involucrar e ilusionar a los profesores y los estudiantes en el cambio del modelo de enseñanza y los cambios consecutivos de roles y tareas de los profesores y los estudiantes. Sin implicación y compromiso, esfuerzo y perseverancia de los protagonistas no es posible el cambio en el modelo educativo. El nuevo paradigma tiene que ser percibido por profesores y estudiantes como que merece la pena, es valioso, es más eficaz, en suma mejor que el vigente y en uso. (Atención a la diferencia entre teoría defendida o asumida y teoría practicada o en uso)

Para nuestros intereses en la preparación de los profesores y estudiantes, los rasgos principales del modelo educativo hacia el que nos dirigimos y que le convierten en modelo más eficaz para los nuevos resultados del aprendizaje esperados son:

1. Modelo educativo centrado en el aprendizaje que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente aprender a aprender
2. Modelo educativo centrado en el aprendizaje autogestionado por el alumno y dirigido por el profesor.
3. Modelo educativo que enfoca el proceso de Aprendizaje-Enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesor. El trabajo cooperativo exige: interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal
4. Modelo educativo centrado en los resultados del aprendizaje: las competencias genéricas y específicas

5. Modelo educativo que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje y enseñanza
6. Modelo educativo que usa la evaluación estratégicamente: formativa-continuada y final-certificativa
7. Un Modelo Educativo que mide el trabajo del estudiante en créditos ETCS

Este modelo educativo exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a los usos y costumbres tradicionales en los estudiantes y los profesores universitarios: el profesor como facilitador (hacer fácil lo difícil) del aprendizaje del alumno; profesor como mediador entre la disciplina y los estudiantes que son los que se interrogan, buscan, descubren y construyen su conocimiento; el profesor como modelo y tutor personal, profesional y académico, con nuevas funciones de orientador y guía en la búsqueda, apoyo y sostén en el esfuerzo irrenunciable del estudiante; creador y gestor de las condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje que el alumno tiene que experimentar; el profesor como certificador y juez de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes.

El perfil del estudiante que se dibuja en este modelo educativo es:

1. Aprendiz activo
2. Aprendiz autónomo
3. Aprendiz estratégico
4. Aprendiz reflexivo
5. Aprendiz cooperativo
6. Aprendiz responsable.

Efectivamente, el nuevo modelo educativo demanda un cambio de mentalidad en el profesor y en el estudiante. Este cambio de mentalidad exige: voluntad, esfuerzo, perseverancia, implicación y compromiso por ambas partes. El cambio de mentalidad, de concepciones, de ideas y conductas no es fácil. Los comportamientos y las ideas tienden a reproducirse, se resisten al cambio porque encierran valoraciones y aspectos afectivo-motivacionales. Las ideas y los comportamientos previos están profundamente arraigados, reforzados y avalados por la experiencia, son teorías autoconfirmadas por eso son resistentes al cambio. Consecuentemente, todo cambio conceptual y comportamental lleva su tiempo y sigue un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje, por etapas, que las ciencias humanas han descrito con precisión.

Por tanto, todo programa de formación para cambio de mentalidad y prácticas docentes tiene que tener en cuenta estos aspectos si quiere ser eficaz. A continuación me voy a centrar en los procedimientos que pueden hacer posible este cambio

Posibilidad del cambio de mentalidad

¿De qué estamos hablando?

En este nuevo modelo de formación universitaria el protagonista del proceso de aprendizaje-enseñanza es el alumno. El perfil del alumno es de un aprendiz que asume la iniciativa, es activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo responsable...en su aprendizaje. Esto va a exigir un cambio en muchos aspectos de la vieja institución universitaria. Teniendo en cuenta esto, sin olvidar la importancia que el marco institucional tiene en toda reforma educativa, en esta ocasión, me voy a centrar en las dimensiones personales, en el factor humano, más concretamente en los cambios necesarios en las concepciones y prácticas que profesores y alumnos tienen de sus roles y tareas. Para llegar a ellos empezaremos analizando las concepciones sobre el aprendizaje que los profesores asumen y las consecuencias en sus prácticas docentes y los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes, por una parte y en segundo lugar lo mismo pero visto desde el prisma de los estudiantes.

El punto de partida o tesis es que en una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, los profesores tienen que organizar sus prácticas docentes de manera diferente a como lo sería en una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional centrado en la disciplina y su transmisión, por una parte y en la adquisición del conocimiento por los estudiantes, por otra.

Para que los comportamientos docentes giren hacia esta nueva concepción de la formación académica el profesor debe pasar por un proceso de revisión y cambio de sus concepciones previas, de sus teorías implícitas acerca de qué es su tarea. Previo al cambio de comportamiento docente se tiene que experimentar un cambio en la manera de ser y percibirse como profesor y en el enfoque coherente con esta nueva visión de sus tareas. Sólo a partir de un cambio en su manera de enfocar su autodefinición como profesor y sus tareas cabe esperar del profesor un cambio coherente en las actividades docentes que materializan y hacen operativa esa concepción y teorías.

Este cambio de mentalidad, siendo necesario, no es suficiente. Quiero insistir de nuevo en la posible incoherencia entre la teoría asumida, defendida, expresada verbalmente y la teoría puesta en práctica, usada y real. La formación para el cambio no puede obviar este riesgo. La formación para el cambio debe llevarse a cabo por fases y no debe acabar hasta conseguir que los cambios lleguen a la práctica.

Este cambio, aprendizaje o desarrollo de nuevas concepciones y comportamientos docentes puede poner en peligro la identidad personal y profesional alcanzadas a lo largo del ejercicio profesional previo. El profesor, por ello, puede ofrecer resistencia al cambio y necesitar un proceso de formación, asesoramiento y apoyo que le facilite el afrontamiento del cambio. Hay que contar con las dificultades y la resistencia al cambio, resistencias epistemológicas (obstáculos epistemológicos de Bachelard) y resistencias de tipo afectivo, socioafectivo, morales, psicosociales, cognitivos etc. Por otra parte, este es un cambio exigido por las circunstancias socio-históricas de la construcción de la Europa del Conocimiento, no es un cambio buscado en su inicio por el profesor, es decir, asumido voluntariamente por eso puede provocar más resistencias todavía. De ahí la necesidad de conocer y controlar los factores que pueden poner en peligro los éxitos de los nuevos aprendizajes.

¿Qué supone esto?

El cambio que se pide al profesor en este momento es de gran magnitud: Salto epistemológico y pragmático del enseñar al aprender. Veamos en grandes líneas ¿que supone esto?

En la enseñanza centrada en el aprendizaje: Definir objetivos de aprendizaje para el alumno (frente a objetivos de la enseñanza para el profesor), productos esperados: competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores (frente a mera información), uso de metodologías activas por parte del alumno (frente a la transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva), lo que el profesor y el alumno tienen que hacer: cambio en los roles, profesor-guía, acompañante, entrenador, serpa, director de orquesta; alumno: investigador, buscador, constructor; evaluación continua y formativa (frente a final y sumativa); exigencia de interdisciplinaridad y equipo docente (frente a profesor llanero solitario).

Voy a acudir a las investigaciones realizadas en este campo en busca de auxilios para nuestro propósito. Empezaremos por hacer una revisión de la literatura sobre exploración y cambio de las concepciones y prácticas de profesores y estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En la investigación han precedido las investigaciones sobre las concepciones que los alumnos tienen sobre el aprendizaje, los enfoques del aprendizaje y los resultados que estas concepciones y enfoques tienen sobre los resultados del aprendizaje en los alumnos. A partir de las buenas esperanzas que estas investigaciones ofertaban se iniciaron las investigaciones sobre las concepciones que los profesores tienen sobre el enseñar y después sobre el aprender, las relaciones entre concepciones y prácticas docentes y las consecuencias o efecto de estas concepciones y prácticas sobre los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. A finales de los 70s, Säljo, Marton, Tamir, Dahlgren ya trabajaban sobre estas concepciones del alumno y hay que esperar a los 90s para encontrar investigación sobre las concepciones sobre el aprendizaje que los profesores tienen. Biggs, Dall'Alba, Martín y Balla fueron los pioneros (Con la excepción de Fox, que en 1983 publica su trabajo sobre las Teorías Personales acerca del enseñar que los profesores tienen).

Los estudios clásicos sobre las concepciones que los profesores tienen sobre el enseñar (Fox, 1983, Biggs, 1990; Dall'Alba, 1990; Martín y Balla, 1990), recogidos por Samuelowicz y Bain (1992) Kember (1997) clasifican las concepciones de la enseñanza a lo largo de un continuo que va desde la presentación de la información (aquí una clase es lo mismo que una conferencia) hasta la facilitación del aprendizaje de los estudiantes (entendido como el cambio de concepciones que los estudiantes tienen sobre la realidad y el cambio como persona).

El proceso de convergencia europeo y el EEES suponen un cambio de paradigma que se acerca a esa concepción del aprendizaje, al hablar de la universidad como institución formadora cuya misión es la formación integral de los estudiantes: Hacia el paradigma profesional y humanista. Los resultados del aprendizaje son las competencias genéricas, transversales y profesionales específicas. El Documento-Marco así lo contempla. La formación universitaria debe integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

Además de la integración de competencias de diversos tipos, la propia concepción de las competencias ya lleva implícita la integración de distintos tipos de saberes. La definición de competencia como "saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente" quiere reflejar esta visión de la función formadora integral de la persona que la educación superior se ha dado. Esta definición

la construyo a partir de la definición que Lasnier (2000) da de la competencia como “un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)”, y a partir de o teniendo en cuenta, también, las reticencias que opone Barnett (1997, 2001) al reduccionismo y empobrecimiento en que puede caer la enseñanza superior si sólo se centrara en las competencias académicas y operativas o, dicho con sus palabras, si la educación superior no supera el límite de la competencia y no va más allá de la competencia académica y la competencia operativa o fáctica hasta encontrarse con “the life-world “ (que Barnett toma de Habermas) y la formación del profesional reflexivo para una sociedad postmoderna caracterizada por la complejidad, cambio rápido, abierto, incognoscible, impronosticable y en el reino de la incertidumbre. Sin verdad segura (Barnett, 1997).

Siguiendo con nuestra tarea, en la revisión de la literatura al preguntar sobre concepciones del enseñar se habla también del aprender como dos caras de una única moneda unidas por la disciplina que es el canto (contexto) del proceso enseñanza-aprendizaje. Las concepciones que los profesores sostienen son dependientes del contexto disciplinar y niveles de enseñanza

En las primeras publicaciones, primeros 90s se centran en la docencia, a finales de los 90s se incluye y se cambia el orden e importancia del aprender sobre el enseñar (De Samuelowicz y Bain, 1992, 2001; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Trigwell y Prosser 1996; Kember, 1994, 1997; Light y Cox, 2002, Prosser, Ramsden, Trigwell y Martin, 2003). Este giro en la terminología me parece sintomático del giro o focalización del proceso de aprendizaje-enseñanza de hoy al enseñanza-aprendizaje de ayer.

Para el lector que no tenga mucho tiempo para leer sobre estos una buena síntesis de las investigaciones sobre las concepciones del enseñar que los profesores tienen se encuentra en los trabajos de Samuelowicz y Bain (1992, 2001) y Kember (1997) Parten estos autores de la investigación habida acerca de las teorías o concepciones que sobre el enseñar tienen los profesores. Se apoyan en los trabajos que se habían publicado en los años precedentes, es decir, el de Fox (1983), Biggs (1990), Dall’Alma (1990), Martin y Balla (1990) y Dunkin (1990). Otra buena síntesis se encuentra en el trabajo de Kember (1997).

A partir de las aportaciones de estos estudios los autores se proponen analizar las concepciones sobre el enseñar haciendo una síntesis y amplia-

ción sobre los resultados que sus precedentes habían obtenido. Según los resultados de su estudio las concepciones del enseñar que tienen los profesores se pueden agrupar en cinco niveles: Concepciones de bajo nivel y concepciones de mas alto nivel, centrado en profesor o centrado en el alumno: 1. La enseñanza como soporte del aprendizaje del alumno. 2. La enseñanza como una actividad que tiene por objeto el cambio en las concepciones y modo de comprender el mundo que tienen los alumnos. 3. La enseñanza como facilitación de la comprensión. 4. La enseñanza como transmisión de conocimientos y actitudes en el contexto de una disciplina académica. 5. La enseñanza como impartición o transmisión de información. Estas cinco concepciones se enriquecen con las cinco dimensiones siguientes: 1. Contenidos, controlados por el profesor o por el alumno. 2. Direccionalidad del enseñar: unidireccional o bidireccional. 3. Toma en consideración de la existencia en el alumno de concepciones previas o no. 4. Limitación del contenido a la asignatura o se dirige a la interpretación de la realidad. 5. Resultados de aprendizaje esperados: conocer más (cuantitativos) o conocer diferentemente (cualitativos). Con estas concepciones y dimensiones los autores pretenden enriquecer la simplificación clásica en la literatura al dividir las concepciones en centradas en el profesor y centradas en el alumno. Las diez dimensiones que usan para especificar las concepciones son: 1. Rol de profesor y alumno. 2. Comunicación unidireccional vs. Interacción. 3. Tipos de comprensión. 4. Relación entre teoría y práctica. 5. Teorías de aprendizaje/ resultados de aprendizaje esperados. 6. Compresión actual vs. Concepciones previas de los estudiantes. 7. Posesión del conocimiento. 8. Contenido de la disciplina vs Cambio de las concepciones, destrezas y actitudes. 9. Conocimiento de la disciplina vs conocimiento de la realidad. 10. Control del contenido por el profesor vs por el alumno.

Algunas ideas-síntesis entresacadas en estos estudios: 1. Los profesores pueden tener distintas concepciones del enseñar según los niveles donde enseñen porque las concepciones son dependientes del contexto, académico e institucional. 2. Los profesores pueden tener dos concepciones, la ideal y la en práctica. Por ejemplo en la definición de los fines de la enseñanza dan respuestas ideales mientras que si analizas lo que hacen su concepción es de más bajo nivel. No siempre hay coherencia entre teoría profesada (teórica) y teoría en uso. 3. Los profesores pueden tener más de una concepción. 4. Las concepciones se ordenan en un continuo con avances, retrocesos e indecisiones. 5. Las concepciones sobre el enseñar influyen el los enfoque y prácticas docentes. (Con algunas excepciones, como señalan Kember, 1997 y Murray y MacDonald, 1997). 6. Las concepciones del profesor tienen efec-

tos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. 7. Las concepciones tienen implicaciones en el control y garantía de la calidad docente. 8. Es posible el cambio informado y guiado de las concepciones en cursos de formación y desarrollo profesional de larga duración.

Como hay amplio consenso en las investigaciones sobre concepciones del profesorado no sería ni necesario ni útil seguir investigar sobre este tópico (porque no vamos a encontrar nada nuevo) pero, en cambio, si es muy útil usarlo, desde el enfoque del cambio conceptual, para sensibilizar a los profesores en qué punto del continuo de concepciones se encuentran, para saber por qué cambiar dada su influencia en los resultados del aprendizaje y anticipar la meta del cambio. Desde el profesor, para cambiar los resultados esperados en el aprendizaje hay que cambiar las concepciones del enseñar, las teorías o filosofía personal. Esto es más eficaz que el mero cambio de los enfoques, lo que el profesor hace. El cambio es más superficial si es meramente conductual. El cambio profundo de creencias, teorías y filosofía es más difícil pero más eficaz y significativo, y esto tiene que ver con las intenciones y finalidades, los por qué y para qué..

Como los resultados concordantes en las investigaciones sobre las concepciones de la enseñanza se pueden situar a lo largo de un continuo que va de la transmisión de la información a la facilitación del aprendizaje es oportuno que cada profesor se pueda ubicar en ese continuo y tomar las decisiones oportunas para continuar ascendiendo en los niveles de este continuo. Este proceso de cambio tiene que estar guiado por una buena teoría y una supervisión o acompañamiento en su puesta en práctico porque el cambio ofrece resistencias. La revisión de las teorías personales debe abarcar todas las dimensiones de las concepciones: Samuelowicz y Bain (1992, 2001) Y dentro de los contenidos está sus concepciones sobre el aprendizaje, los resultados deseados, los indicadores del aprendizaje eficaz, la relación entre enseñanza y aprendizaje, los roles complementarios del alumno y el profesor. Teorías de aprendizaje.

En resumen: Hay un amplio consenso en la literatura sobre las concepciones (Kember, 1997) y éstas se ubican a lo largo de un continuo entre dos polos: Centrado en el profesor-orientación al contenido en un extremo y centrado en el alumno-orientación al aprendizaje en otro. Cabría un intermedio: interacción profesor-alumno A lo largo de este continuo, con avances, retrocesos e indecisiones, se ubican las cinco concepciones clásicas: Impartir información, transmitir conocimiento estructurado, interacción profesor-alumno, facilitar la comprensión y cambio conceptual y desarrollo intelectual de los alumnos. Las fronteras entre estos cinco hitos a lo largo del con-

tinuo son difusas y de fácil traspaso no así el cambio entre los extremos, de estar centrado en el profesor y orientado al contenido a estar centrado en el alumno y orientado al aprendizaje. En las concepciones centradas en el aprendizaje de los estudiantes, este aprendizaje se considera un proceso de aprender a aprender y desarrollarse como persona y como experto. El aprendizaje es un proceso de construcción individual y social del conocimiento a través del aprendizaje activo e independiente. Así pues, en estas concepciones hay unas teorías implícitas sobre la naturaleza del aprendizaje. Este cambio tiene que estar asistido, acompañado, dirigido y supervisado.

En comparación con las concepciones que los profesores tienen acerca del enseñar la investigación sobre las concepciones sobre el aprender son más escasas y más recientes aunque siempre que investigas uno de estos términos aparece el otro como realidades interdependientes. Además hay líneas paralelas de investigación sobre la influencia de las concepciones que el profesor tienen sobre el proceso del enseñar y el aprender y el tipo y la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de estas investigaciones coinciden en poner en subrayar la influencia de las concepciones de los profesores sobre el enseñar en el resultado del aprendizaje de los estudiantes (Kember y Gow, 1994; Kember, 1997). Estos autores usan los resultados encontrados en las investigaciones sobre el papel de las concepciones del aprendizaje de los estudiantes sobre su calidad y postulan una relación similar entre las concepciones de los profesores y su relación con la calidad del aprendizaje de los estudiantes puesto que hay evidencia empírica amplia de la relación entre los métodos docentes, las tareas de aprendizaje, las exigencias en la evaluación y la carga discente en los enfoques del aprendizaje y en los resultados obtenidos. Estos factores son la expresión de las concepciones de enseñar y aprender que los profesores detentan. (Marton, Hounsell y Entwistle, 1997; Gibbs, 1999).

Para nuestro propósito, también podemos usar los resultados de la investigación sobre concepciones del aprendizaje que tienen los estudiantes. De las concepciones del aprender que tienen los estudiantes y de sus efectos en la calidad del mismo y sobre los enfoques, superficial o profundo hay mucha y muy reconocida investigación. Según Säljo (1979) Marton et al (1993) cinco niveles: 1. Aumento cuantitativo del conocimiento. 2. Memorización. 3. Adquisición de hechos y métodos para aplicarlos. 4. Abstracción de significado. 5. Proceso interpretativo para entender la realidad. Marton (1993) añade una 6. Cambio como persona. El problema está en que si los profesores no piensan y conocen qué piensan los estudiantes sobre el aprender difícilmente van a hacer un ayuntamiento para ello.

Prosser, Trigwelly Taylor (1994) estudian conjuntamente las concepciones que sobre el enseñar y aprender tienen los profesores y encuentran en su investigación un ranking de seis niveles en el enseñar y cinco en el aprender. Las cinco concepciones del aprender son: 1. Aprender como acumular más información para satisfacer exigencias externas. 2. Aprender como adquirir conceptos para satisfacer demandas externas. 3. Aprender como adquirir conceptos para satisfacer demandas internas. 4. Aprender como desarrollo conceptual para satisfacer demandas internas. 5. Aprender como cambio conceptual para satisfacer demandas internas. Las seis concepciones del enseñar son: 1. Enseñar como transmisión de conceptos de la disciplina. 2. Enseñar como transmisión de los conocimientos del profesor. 3. Enseñar como ayudar a los alumnos a adquirir los conceptos del programa. 4. Enseñar como ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos del profesor. 5. Enseñar como ayudar al alumno a desarrollar concepciones. 6. Enseñar como ayudar al estudiante en el cambio de concepciones.

Lo importante en este estudio es la comparación entre las concepciones del aprendizaje de profesores y alumnos por una parte y la comparación entre las concepciones del aprender y enseñar de los profesores, por otra. Y cómo los profesores diferencian entre enseñanza y aprendizaje. Sólo en los niveles superiores, en el desarrollo y cambio conceptual los profesores diferencias uno y otro. El problema es que los profesores piensan poco en como sus estudiantes aprenden y lo que los estudiantes piensan acerca de qué es aprender en la asignatura y cómo los profesores pueden ayudar a aprender mejor (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

En una universidad que quiere cambiar el centro de gravedad del proceso de enseñanza-aprendizaje a un proceso de aprendizaje-enseñanza tanto la institución como los protagonistas de este cambio, gestores, profesores y alumnos, tienen que revisar sus concepciones previas al respecto y comparar el nuevo enfoque, sus condiciones y exigencias prácticas. La institución universitaria tiene que revisar entre otras cosas, sus planes estratégicos, su política de profesorado, sus prioridades presupuestarias, sus infraestructuras... Los profesores y los alumnos, entre otras variables, su propio rol y sus funciones. ¿Para qué estoy yo aquí? ¿Cuál es mi tarea? ¿Cómo podría cumplirla más exitosamente?

Para que la universidad como institución, los profesores y los estudiantes estén al servicio del aprendizaje deseado, entre las condiciones necesarias, aquí me voy a centrar en el papel que juegan las *concepciones sobre el aprendizaje que los profesores universitarios tienen y la posibilidad de su modificación, si es necesario*. Mi punto de partida es que resulta imprescin-

dible revisar estas concepciones del profesor si pretendemos ajustar dicha concepción y su aplicación a la práctica docente a las nuevas teorías explicativas del aprendizaje académico eficaz, del aprendizaje deseable. Dada la importancia de las teorías implícitas o concepciones en el comportamiento del docente y del aprendiz, el primer paso en el proceso de adaptación a las nuevas exigencias consistirá en la toma de conciencia de la ubicación del profesor y estudiante en el continuo de las concepciones que hemos visto en la revisión de las investigaciones al respecto.

Esta fase diagnóstica la utilizaremos, en un segundo momento, para diseñar estrategias de modificación o enriquecimiento de las concepciones ajustadas a los avances en las teorías del aprendizaje universitario eficaz. Las preguntas que subyacen en nuestra búsqueda son:

1. ¿Qué concepción sobre el aprendizaje académico tienen los profesores?
2. ¿La concepción intuitiva-espontánea-tradicional del aprendizaje académico que tienen los profesores es coherente (pertinente, eficiente) con los resultados de la actual investigación y estudios sobre el aprendizaje académico? ¿Estas concepciones que el profesor tiene son adecuadas y pertinentes para el nuevo modelo formativo que el EEES supone?
3. ¿Cómo modificar, si necesario, esta concepción?

El procedimiento para la fase diagnóstica sería a través de preguntas, metáforas y descripción de experiencias de aprendizaje exitoso y de fracaso:

1. Preguntas directas:

- a) ¿Qué es aprender en tu asignatura? Definición/descripción del aprendizaje.
 - b) Resultados esperados/deseados. ¿Qué quieres que tus alumnos aprendan?
 - c) ¿Qué tienes que hacer tú y qué tienen que hacer tus alumnos para obtener esos resultados deseados?
 - d) ¿Cuál es el perfil del alumno exitoso en tu disciplina?
 - e) ¿Cuál sería la definición que tus alumnos darían a la pregunta sobre qué es aprender en tu asignatura?
2. Metáforas o analogías que los profesores usan al describir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Describe una situación de aprendizaje exitoso y explica por qué lo fue y otra de experiencia negativa de aprendizaje y da las razones del fracaso.

¿Cómo cambiar de mentalidad?

En todo proceso de cambio, el primer paso es la toma de conciencia del punto de partida y el de llegada. Centrándonos en el proceso de cambio en las concepciones del aprender que los profesores detentan, la tarea inicial será analizar las concepciones espontáneas, que los profesores manifiesta como teoría y en su aplicación (Teoría asumida y teoría en la práctica) y situar a los profesores en el continuo de las concepciones sobre aprendizaje que la investigación empírica ha descrito. Recoger información guiada sobre sus concepciones le ayudará al profesor a tomar conciencia de su punto de partida y poder iniciar el proceso de cambio. Evaluar o analizar es el primer paso para cambiar o mejorar. Para ayudar al profesor en la exploración de sus concepciones acerca del aprendizaje-enseñanza en su disciplina se han utilizado distintos procedimientos. Los más frecuentes son: Algunas preguntas directas sobre el tema, empleo de metáforas o descripciones de una experiencia positiva (de éxito) de aprendizaje y otra experiencia de fracaso aportando las razones a las que atribuye el éxito y el fracaso.

El cambio conceptual tiene que ser informado y asistido para ofrecer iniciativa, dirección y control, cambio propositivo e intencional con diseño previamente estudiado para poder modificarlo a voluntad si las condiciones de su desarrollo lo aconsejan o exigen.

Concepción del aprendizaje como cambio conceptual no solo como acumulación de información. El cambio conceptual sigue un proceso, un proceso de aprendizaje de nuevos enfoque y nuevos comportamientos coherentes con los enfoques del docente. El aprendizaje requiere de situaciones personales y laborales favorables.

Lo que se va a aprender está condicionado por las representaciones del aprendizaje previo (Solar, 165)

Vista la justificación de la necesidad de exploración y cambio de concepciones, veamos qué investigación se ha realizado en este campo del cambio de concepciones. Los trabajos consultados son: Bowden, en Ramsden (1988) Ramsden (1992), McKay (1995), citados en Kember (1997) Ramsden (1992) Ho (2000,2001)

Como avisan los autores, cambiar las concepciones de los profesores es cosa difícil porque las concepciones que poseen se han formado a lo largo de

su desarrollo personal y carrera docente, desde sus experiencias como estudiante, la cultura de su disciplina, el estilo del departamento, los éxitos y fracasos con sus metodologías..en suma son frutos de un aprendizaje largo, profundo y quizá penoso (Kember y Gow, 1994, Kember, 1997). La propuesta de Kember en la modificación de concepciones se apoya en la teoría de Lewin del cambio social a través de los procesos de toma de decisión en grupo con sus tres fases: “unfreezing”, “moving” y “freezing of a level”: 1. Proceso de diagnóstico de las concepciones existentes para hacerlas conscientes a su propietario.”. Un periodo de de desequilibrio y conflicto conceptual que pone en crisis las concepciones previas. 3. Fase de reconstrucción o reformulación de las nuevas concepciones.

Bowden en Ramsden (1988) presenta un taller como punto de partida para este cambio conceptual. El problema es que con solo información no se garantiza el cambio conductual. Los cambios en los comportamientos docentes exigen un esfuerzo continuado durante un periodo largo de tiempo. Las concepciones sobre el enseñar se van formando a través de un abanico amplio de influencias: experiencias como estudiantes, cultura de la disciplina y contexto institucional. Etc.

Hoy se usa mucho el enfoque “acción-investigación” para este cambio de concepciones y en general para la formación de profesores a través del círculo en espiral: planificación, acción, observación y reflexión que da la oportunidad de trabajar durante un periodo largo de tiempo que posibilita el cambio conceptual. (Kember y McKay, 1996) (¿¿Cuándo el momento teórico??) (¿¿los valores, cultura y necesidades del profesor universitario son equiparables a los profesores de otros niveles educativos??). La identidad del profesor se vincula más con la disciplina y sus métodos. La formación pedagógica también debe adaptarse a su primera identidad. La identidad como profesor se adquiere siguiendo un proceso similar al de su primera identidad.). En los cursos de larga duración como el Programa de Formación Inicial de la UPV se constatan cambios en las concepciones. La evaluación última de este cambio tiene que ser por el impacto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Ho (2000, 2001) presenta un modelo para el diseño de programas de cambio conceptual en profesores universitarios. Este modelo se inspira en cuatro teorías de cambio conceptual o cambio en general: Argyris-Shön (transición entre teorías de acción), Strike-Posner (teoría del cambio conceptual), Shaw (teoría del cambio, en general) y Lewin (teoría del cambio social). Según estas teorías el cambio conceptual exige ciertas condiciones o requisitos: 1.- Presencia de dilemas, tensión, descontento y confrontación

o conflicto entre concepciones por incongruencia, inconsistencia o efectividad. 2. El cambio sigue un proceso con fases diferenciadas que podemos resumir en: un primer momento de toma de conciencia de la concepción sostenida, un segundo de toma de conciencia de las debilidades de esa concepción, un tercero de conocimiento de la nueva concepción, de su viabilidad y rentabilidad. A partir de la síntesis de las cuatro teorías anteriores Ho elabora el marco teórico de su modelo de cambio conceptual que comprende cuatro elementos: 1. Confrontación entre concepciones 2. Toma de conciencia de la disonancia cognitiva entre concepciones. 3. Viabilidad de concepciones alternativas a la sostenida. 4. Compromiso con la nueva concepción.

A partir de este esquema teórico A. Ho diseña un programa de corta duración, en cuatro sesiones, para lograr el cambio en las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza. El procedimiento propuesto por Ho nos ha servido de guía en el diseño de nuestro programa de cambio de las concepciones que sobre el aprendizaje tienen los profesores.

Programa de cambio de las concepciones que sobre el aprendizaje de los alumnos tienen los profesores universitarios: una propuesta metodológica

Contexto de este programa: Integrado en programas de formación pedagógica inicial o continuada del profesor universitario de larga duración.

Enfoque teórico de partida

1. La existencia de relación, constatada en la investigación, entre las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes que los profesores tienen, su práctica docente, las concepciones sobre el aprendizaje que los estudiantes y los procesos y resultados en el aprendizaje.
2. Las concepciones sobre el enseñar que los profesores detentan se ubican a lo largo de un continuo: Polo de bajo nivel: Centrada en el profesor y la disciplina. Polo positivo: centrado en el alumno y en el aprendizaje de la disciplina.
3. Las concepciones sobre el aprendizaje se ubican también a lo largo de un continuo. En el polo negativo estaría la concepción del aprendizaje como acumulación de información y en el polo positivo la concepción del aprendizaje como construcción personal y social del conocimiento.

4. El programa pretende ayudar a los profesores a asumir una concepción constructivista del aprendizaje y fomentar un enfoque de aprendizaje profundo en los estudiantes.

Supuestos del programa

Supuesto primero: La primera identidad del profesor se vincula más con la disciplina y sus métodos. Antes que profesor es experto o especialista en... (Becher, 1989). La identidad como profesor se adquiere siguiendo un proceso similar al de su primera identidad. La formación pedagógica para el desarrollo de esta segunda identidad debe seguir un proceso similar al que se sigue en la formación de la primera identidad. (Donnay, 1997; Cruz, Fernández, Maiquez, 2000)

Segundo supuesto: "Como la enseñanza es una tarea central en el rol de los académicos, las concepciones sobre el enseñar tienden a llegar a ser inconscientes" (Kember, 1997) De ahí la importancia de empezar el programa por una autoevaluación o toma de conciencia de las concepciones implícitas del profesor. Dada la importancia que estas concepciones tienen en la práctica docente, no se puede obviar su conocimiento y control, por una parte y su uso por otro. Son dos momentos bien diferenciados: revisión de concepciones (teoría asumida) y modificación de las prácticas (teoría en uso). No es posible una modificación de estas sin la modificación de aquellas. Pero no basta con modificar las concepciones. El programa tienen que abordar las dos: 1ª modificar las concepciones. 2º modificar las puestas en acción. La modificación de las concepciones del enseñar y el aprender no se imponen por decreto ni por "sermones". Los programas de formación de profesores orientados al cambio de las concepciones y prácticas no pueden ser sólo mera exposición-recepción de información acerca de... A través de conferencia, seminarios, talleres podemos cubrir el primer momento informativo para el cambio conceptual esperado. Siendo, a veces, necesario, escasas veces, es suficiente. Lo más frecuente es que este cambio de concepciones y prácticas exija un programa de formación sistemática de larga duración.

Metodología

De acuerdo con las metas que hemos dicho el programa se propone "El programa pretende ayudar a los profesores a asumir una concepción constructivista del aprendizaje y fomentar un enfoque de aprendizaje profundo en los estudiantes". La metodología de formación tienen que ser coherente-

mente desde una concepción socio-constructiva y un enfoque profundo del aprendizaje. El cambio de concepciones y prácticas de los profesores universitarios que nos proponemos supone un proceso de aprendizaje significativo. Aquí contenido y metodología se mimetizan. Se hace lo que se dice. Si queremos que el profesor adopte en su práctica este enfoque centrado en el aprendizaje profundo es oportuno aprenderlo al aprender.

Organización o temporalización

El programa se desarrolla en tres fases: Fase presencial, supervisión on line y fase presencial final. Es un programa con dos momentos presenciales y con tutoría electrónica individual e intragrupo y grupos de discusión en red durante la fase de puesta en acción de la innovación diseñada en la primera fase presencial.

La fase presencial tienen dos encuentros: Primero un encuentro de doce horas de duración repartidas en tres sesiones. La metodología de estas sesiones es de Taller donde se busca un aprendizaje activo, cooperativo y aplicado. En grupos de 15-20 profesores.

1. Primera sesión (4 horas)

Objetivo: Crear estado de necesidad de cambio por incongruencia de concepciones y crear compromiso con el cambio.

Contenido. *Confrontación:* La universidad al servicio del aprendizaje, la universidad del aprender frente a la universidad del enseñar. La concepción tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje y el cambio de paradigma del proceso aprendizaje-enseñanza. *Toma de conciencia del donde estoy.* Para crear la disonancia entre lo que hace ahora y lo que tiene que hacer según el nuevo paradigma. Romper la complacencia con lo que se está haciendo para ello la puesta en común de las concepciones puestas en práctica (pr. Que hace el profesor y que hace el alumno) por cada profesor. *Toma de conciencia de la necesidad de cambio a partir de la revisión de la teoría en uso y sus insuficiencias.* Reflexión guiada sobre las teorías teóricas y las teorías en la práctica preferentemente revisando los procedimientos de la evaluación. Se cómo tengo que cambiar, puedo cambiar si quiero.

Actividades:

Primero: rellenar el cuestionario de preguntas directas, Metáforas y relato de una experiencia positiva y otra negativa de aprendizaje. Estudiar el pro-

grama de la disciplina que se ha pedido traigan al taller. Objetivos, contenidos, métodos, evaluación. Este material va a ser usado a lo largo de todo el taller como banco de datos de reflexión, comparación y cambio. Puesta en común de respuestas buscando la disonancia grupal.

Introducción de la bibliografía sobre teorías de aprendizaje eficaz. Investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje y su relación con los resultados del aprendizaje.

Deberes intersesión:

Lectura de la documentación preparada por el experto en teorías y enfoques del aprendizaje eficaz.

2. Segunda sesión

Objetivo: Adquirir información sobre distintas teorías y concepciones del aprendizaje para justificar el cambio de concepciones.

Contenidos: Definición de aprendizaje: ¿Qué es aprender? ¿Cómo se aprende mejor? Condiciones del aprendizaje Tipos de aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. Aprendizaje superficial y profundo. Presentación de la nueva concepción del proceso aprendizaje enseñanza como empresa compartida y corresponsabilizada entre profesor, alumno y disciplina. Ayuntamiento para lograr los más altos grados de aprendizaje. Situación dialógica para facilitar su inteligibilidad, comprensión y rentabilidad. Fase de información y aprendizaje significativo sobre la factibilidad del nuevo enfoque. Las teorías de aprendizaje dan el marco de referencia para los cambios. Permiten diferenciar las opiniones o prejuicios de los principios fundados en la investigación. El paradigma o teoría dominante es el socio-constructivismo según la cual el aprendiz construye los conocimientos nuevos a partir de los conocimientos previos. Esta construcción es más eficaz si se hace en grupo de aprendices

Actividades: El formador es mediador entre la información nueva y los aprendices. Hace posible y facilita la asimilación y reconstrucción de la información nueva. Es un modelo de la teoría que enseña. Hace demostraciones de la aplicación de lo enseñado. Supervisa el aprendizaje de los alumnos. Es coherente con el aprendizaje significativo y profundo por recepción y descubrimiento guiado. LM. Participativa y trabajos en grupos pequeños. Usando las teorías que están a la base de la nueva concepción del aprendizaje. Constructivo, activo. Contextualizado con tareas reales, social y meta-

cognitivo. Aprender es cambiar las concepciones sobre el aprendizaje. La mejora del aprendizaje supone mejorar la relación entre el aprendiz y la disciplina (papel mediador del profesor ente aprendiz y disciplina, hacer fácil lo difícil. Demostración en esta sesión de la diferencia entre enseñar centrado en el aprendizaje y enseñanza tradicional del contenido de la sesión Ejemplificación a través del estudio de un caso de un profesor centrado en el aprendizaje profundo de sus estudiantes. Comparación con la práctica de los profesores presentes a partir de lo que ellos hacen. Trabajos en grupo para analizar y comparar la práctica docente de y la práctica “ideal” según las nuevas teorías que acaban de escuchar los profesores .Puesta en común de lo realizado en grupo. Deberes: Seguir el proceso de revisión iniciado en esta sesión

3. Tercera sesión

Objetivo: Diseño de una innovación a llevar a cabo durante el tiempo intersecciones coherente con la nueva concepción y crear compromiso con el cambio.

Contenido: Atención a la resistencia contra las ideas nuevas. Casi siempre se subestima esta resistencia que puede presentarse de diversas maneras.. Resistencia a aprender, a ponerse en cuestión. Poco interés en las cuestiones pedagógicas y poco interés en evaluar los resultados de cambios metodológicos o todo lo que se salga de la “especialidad” del profesor. Más fe en el contenido que en el método de enseñanza socio-constructuismo. Dificultad de abandonar ciertos privilegios, libertad de cátedra, individualismo para buscar el consenso y trabajo en equipo. Falta de profesionalización como docente, Falta de curiosidad por lo pedagógico, Apoyo en la intuición, improvisación y tradición. Suspicias ante la pedagogía activa o métodos constructivistas y centrados en el alumno: El profesor no trabaja. Estas suspicias pueden hacer mella en: el propio profesor, los alumnos, los gestores, los padres. La pedagogía activa exige liderazgo y depende mucho de la implicación del profesor en ella. Tiene un coste alto en tiempo, recursos, formación de profesores, infraestructuras. La pedagogía activa es frágil e inestable.: equilibrio en cuerda floja La pedagogía activa es incompatible con la acumulación de la materia, pero la acumulación es incompatible con el aprendizaje en profundidad: Elección entre cantidad y profundidad. A veces estamos ante ese dilema.

Actividades: Crear subgrupo de base para ayuda mutua en el diseño y puesta en práctica de la innovación. Diseño de la evaluación de resultados.

Deberes: Compromiso con la innovación propia y con las del grupo base.

Tiempo de aplicación en la práctica docente

Programa de acompañamiento en la aplicación a situación real. Insistir en la coherencia entre teoría y práctica. Tutoría electrónica individual e intra-grupo. Foros de discusión en red.

4. Sesión presencial

Objetivo: Supervisión de la puesta en práctica y evaluación.

Contenido: Repaso de los contenidos vistos en sesiones anteriores. Actualización de conocimientos. Resolución de dudas y problemas surgidos de la práctica.

Actividades: Puesta en común de los resultados obtenidos y redefinición del diseño personal si necesario.

Evaluación del programa:

Opinión de participantes.

Observación de la práctica docente.

Cuestionario a los alumnos sobre su experiencia de curso

Resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

Barnett, R. (1997). Beyond competence. En F. Coffield y B. Williamson: *Repositioning Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.

- Berendt, B. (1998). Comment soutenir et mettre à l'oeuvre la transition de l'enseignement à l'apprentissage à travers des programmes de développement du personnel Académique: exemples et perspectives. *Enseignement supérieur en Europe*, XXIII, 3, 25-44.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruxelles, COM (2003), 58 final 05.02.2003.
- Cruz Tomé, M.A. de la (2000a). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- Cruz Tomé, M.A. de la (2000b). La Formation Pédagogique Initiale et Permanente du Professeur Universitaire en Espagne: Dix Années d'Expérience. Paris: Actas del Congreso de ADMES-AIPU: Apprendre et Enseigner dans l'Enseignement Supérieur.
- Cruz Tomé, M.A. de la (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Cruz Tomé, M.A. de la, Fernández, A. y Maiquez, J.M. (2000). Formation Initiale du Professeur Universitaire en Espagne. Présentation du Programme de l'Université Polytechnique de Valence. *Res Academica*, 18, 1 et 2, 155-170.
- Cruz Tomé, M.A. de la y Fernández, A. (2003). Les conceptions sur l'apprentissage des professeurs universitaires: Exploration et changement. *Actes du 20^e Colloque International de la Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Sherbrooke (Quebec) Canadá.
- Danis, Cl. y Solar, Cl. (Direc.) (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal (Québec): Les Éditions LOGIQUES.
- De Ketele, J.M. (1996). Entre les logiques personnelles et des logiques institutionnelles. Dans Donnay, J. et Romainville, M. (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Donnay, J. (1997). Quelques clefs de lecture des attitudes relatives à la réflexivité et au changement de pratiques en Pédagogie universitaire. *Res Academica*, 15, 1 et 2, 117-149.
- Dunkin, M.J. y Precians, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483-502.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), 151-163.
- Gibbs, G. (1995). Changing teachers' conceptions of teaching and learning through action research. Dans A. Brew (Ed.), *Directions in Staff Development*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Ho, A.P.S. (1998). A conceptual change staff development programme: Effects as perceived by participants. *The International Journal for Academic Development*, 3, 24-38.
- Ho, A.P.S. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development*, 5 (1), 30-41.
- Ho, A.P.S. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 3, 255-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58-74.
- Kember, D. y McKay, J. (1996). Action research into the quality of student learning: A paradigm for faculty development. *Journal of Higher Education*, 67 (5), 528-554.

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin
- Light, G. y Cox, R. (2002). *Learning & Teaching in Higher Education. The Reflective Professional*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Marton, F. y Booth, Sh. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (Edit). (1997). *The Experience of Learning: implication for teaching and studying in higher education*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso García Escudero.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Enseñar y aprender para la autonomía. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Murray, K. y MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching*. The Experience in Higher Education. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science leaning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. y Martin, E. (2003). Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 28, 1, 37-48.
- Ramsden, P. (1988). *Improving Learning*. Londres: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Samuelivicz, K. y Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelivicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Trigwell, K. (1995). Increasing faculty understanding of teaching. Dans W.A. Wright (Ed.). *Successful Faculty Development Strategies*. Boston: Anker Publishing Co. pp. 76-100.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2003). *Tuning Educacional Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action research in higher education: Examples and reflections*. Londres: Kogan Page.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Contents. Aula Abierta publishes scientific papers related to all fields of Education. The studies may have an empirical or theoretical character. Revisions on a specific field of research and book reviews will also be accepted. Papers should be written in Spanish or in English. They must be unpublished originals, and they must not be under any process of revision in other Journals. Their style should correspond to the Journal's objective of scientific diffusion, which demand clarity of exposition, accurate terminology and concision in the expression of concepts, following as much as possible the classic patterns of Introduction, Method, Results and Discussion.

Presentation. Three copies of the paper should be sent to the Director of Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo). The title is to be written in capitals and the name and place of work of the author should also be included. The Journal will immediately acknowledge the reception of the paper. In order to do so, the authors are to send their complete postal and electronic addresses. These data will appear on the first page of the paper once it has been published. It is also advisable to send telephone or fax numbers in order to make contact easier.

Layout. Papers should have a maximum length of 20 DIN-A4 size pages containing no more than 8.000 words. Abstracts of no more than 150 words written in both Spanish and English will appear at the beginning of the paper. The abstracts must include the translation of the title. Images and tables should be correlatively numbered and will be presented in separate pages. They must be sent with the format the authors want them to appear within the text, together with indications as regards their position in it. It is advisable not to include notes and if so they should come at the end of the paper on a separate page.

References. The references included in the text should be accompanied by the date of the edition consulted, as follows: (Bruner, 2001); if a concrete paragraph is quoted: (Bruner, 2001, p. 164); if the name of the author is part of the text: "Bruner (2001)"; if there are three or more authors, the first time they are mentioned: (Bruner, Goodnow and Austin, 1956), and in the subsequent references: (Bruner et al, 1956); if several studies are mentioned at the same time the alphabetical order will be kept (Bruner, 2001; Snow, 1977). Special attention will be paid to ensure that all authors and works cited and only these appear in the references section which will have the following format:

- a) Journal Papers:
Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*. 21(5), 439-555.
- b) Books:
Edgar, D.E. (1980). *Introduction to Australian society*. Sydney, Prentice-Hall.
- c) Book chapters:
DiCamillo, M.P. (2001). Parent Education as an essential component of parent involvement programs. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing.

Revision. All papers will be submitted to different anonymous referees' reports. In order to do so personal and any other identification which could reveal the identity of the author must be omitted in two of the three copies to be sent. In a maximum of 6 months time the authors will be receiving notification of the acceptance of their paper. In the case it is accepted the Journal will send the original copy to the authors for revision, if needed, according to the indications of the Writing Board of the Journal Aula Abierta. Together with the final version, authors must send a diskette containing the text file with the whole document without justification, indent, and without separating the syllables of the words. Once the process of revision is over, the authors will receive the corresponding printed copy to be revised and send back to Aula Abierta as soon as possible. After the paper has been published one copy of the Journal together with 10 copies of the paper will be sent to the authors' postal address.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Contenidos. *Aula Abierta* publica trabajos científicos de todos los ámbitos de la Educación. Los estudios podrán tener carácter empírico o teórico. Se aceptarán también revisiones de un campo de investigación y reseñas de libros. Los trabajos pueden estar escritos en lengua española o inglesa. Deberán ser originales inéditos y no estarán tampoco en proceso de revisión por parte de otras revistas. Su estilo deberá atenerse a los objetivos de difusión científica de la revista que exigen claridad expositiva, rigor terminológico y concisión en la expresión, respetando en lo posible los apartados clásicos de Introducción, Método, Resultados y Discusión.

Presentación. Los trabajos se remitirán por triplicado al Director de Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo) e irán encabezados por el título en letras mayúsculas y el nombre y filiación de los autores. La revista acusará recibo inmediato de los trabajos recibidos. Para ello los autores indicarán la dirección completa para la correspondencia postal y electrónica. Estos datos figurarán en la primera página del artículo una vez publicado. Se recomienda adjuntar también los números de teléfono o de fax que faciliten el contacto con los autores.

Formato. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas de tamaño DIN-A4 conteniendo no más de 8.000 palabras. Irán precedidos de sendos resúmenes en español e inglés de extensión no superior a 150 palabras, incluyendo la traducción del título. Las figuras y tablas se numerarán correlativamente y se presentarán en hojas independientes. Vendrán compuestas por los autores con el formato en que deseen que aparezcan en el texto indicando en el mismo el lugar aproximado de ubicación. Se recomienda evitar las notas y si se incluyen se pondrán al final del trabajo en hoja aparte.

Referencias. Las citas en el cuerpo del texto se harán, teniendo en cuenta para la fecha la edición que se ha manejado, del modo que sigue: (Bruner, 2001); si se cita un lugar concreto: (Bruner, 2001, p. 164); si el nombre del autor es parte del texto: "Bruner (2001)"; si son tres o más autores, la primera vez que se citan: (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), y en citas subsiguientes: (Bruner et al., 1956); si se citan varios trabajos a la vez se mantendrá el orden alfabético (Bruner, 2001; Snow, 1977). Se prestará especial atención a que todos los autores y trabajos citados y sólo éstos aparezcan en el apartado correspondiente a las referencias bibliográficas que adoptarán el siguiente formato:

- a) Artículos en revistas:
Derouet, J.L. (2001). La educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, 324, 79-90.
- b) Libros
Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. [Orig., 1956].
- c) Capítulos en libros
Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (ed.), *El legado pedagógico del S. XX para la escuela del S. XXI*. Barcelona: Graó.

Revisión. Todos los trabajos se someterán al informe de distintos consultores en la modalidad de revisión anónima, para lo cual en dos de las copias que se envíen deberán omitirse los datos personales y cualesquiera otros que puedan desvelar su autoría. En un plazo máximo de 6 meses los autores recibirán la notificación relativa a la aceptación del trabajo. En el caso de que sea aceptado se enviará el original a los autores para que lo revisen, si procede, de acuerdo con las indicaciones del Consejo de Redacción de la revista *Aula Abierta*. Junto con la versión final deberán enviar un disquete que contenga el fichero de texto con el documento sin justificar, sin sangrados y sin palabras partidas. Finalizado el proceso de revisión los autores recibirán la prueba de imprenta correspondiente para que la corrijan sobre el papel y la remitan con carácter urgente a *Aula Abierta*. Una vez publicado el artículo se enviarán a la dirección indicada para la correspondencia un ejemplar de la revista y 10 separatas del artículo.

Aula

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación

Abierta

Universidad de Oviedo

Consejo de Redacción

Presidenta

Raquel Rodríguez González
Directora Del I.c.e.

Vocales

Ana María Alonso Gutiérrez
Miguel Ángel Luengo García
Raquel Amaya Martínez González
Juan José Ordóñez Álvarez

Director
Eliseo Díez Itza

Subdirector
Jesús Hernández García

Secretaria
M. Mercedes García Cuesta

Administración y Suscripciones
Agustín Martínez Pastor
Pilar Pazos Taboada
Úrsula Padilla González

Consejo Editorial

Antoni J. Colom Cañellas
Universidad de las Islas Baleares

Gina Conti-Ramsden
University of Manchester

José M. Esteve
Universidad de Málaga

Julio Antonio González-Pienda
Universidad de Oviedo

Álvaro Marchesi Ulloa
Universidad Complutense de Madrid

Kevin Marjoribanks
University of Adelaide

Rogelio Medina Rubio
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo

José Vicente Peña Calvo
Universidad de Oviedo

Juliano Plata Suárez
Universidad de La Laguna

Birte Ravn
The Danish University of Education
Teófilo Rodríguez Neira
Universidad de Oviedo

Jaume Sarramona
Universidad Autónoma de Barcelona
Catherine Snow
Harvard University

José Manuel Touriñán
Universidad de Santiago de Compostela

Gonzalo Vázquez
Universidad Complutense de Madrid

Herberg J. Walberg
University of Illinois, Chicago

Miguel Ángel Zabala Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albuérne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario**
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984)**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto “Baudilio Arce”. Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto “Baudilio Arce”. Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-04 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuérne, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS/751-95
Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96

24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97
30. **Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**
Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín
ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00
31. **Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**
Teófilo R. Neira (Coord.)
ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00